

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2014

Pavla SAMOTÁNOVÁ

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Dramatická výchova jako cesta k poznávání literatury

Drama education as a way for teaching literature

Vedoucí diplomové práce: MgA. Alžběta Ferklová

Autor diplomové práce: Pavla Samotánová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: březen 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Dramatická výchova jako cesta k poznávání literatury vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce MgA. Alžběty Ferklové samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne.....

Podpis.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda upřímně poděkovala vedoucí práce MgA. Alžbětě Ferklové za odborné vedení, přínosné a cenné rady a především za podporu a trpělivost.

Velké poděkování patří Základní škole Mozaika, o.p.s., Rychnov nad Kněžnou, především paní ředitelce Mgr. Kamile Zemanové Stieberové za velice vstřícný přístup a Mgr. Janě Říčařové za umožnění realizace lekcí dramatické a literární výchovy v její třídě.

Děkuji své rodině za psychickou podporu, velkou trpělivost a cenné rady.

Abstrakt

Zapojení dramatické výchovy do výuky na základních školách patří ke stále více diskutovaným tématům současného vzdělávání. Tato diplomová práce se zabývá především využitím dramatické výchovy jako podpůrné učební metody při práci s literárními texty. Hlavním cílem je porovnání efektivity literární výchovy využívající standardních učebních postupů s výukou za pomoci metod a technik dramatické výchovy.

V teoretické části se zabývám především pojmy osobnost dítěte mladšího školního věku, gramotnost (resp. čtenářská gramotnost) a dramatická výchova. Praktická část zdůrazňuje, jak silný vliv má na dětského čtenáře právě vlastní zkušenost, a tím potvrzuje efektivitu a rozmanitost uplatnění metod a technik dramatické výchovy nejen v literární výchově, ale také v ostatních předmětech. V praktické části je rovněž uvedena metodika a závěry provedeného výzkumu založeného na dotaznících, které sloužily k zaznamenání a sledování zapamatovaných informací. Cílovou skupinu výzkumu tvořili žáci mladšího školního věku.

Klíčová slova

dramatická výchova, literární výchova (čtení), gramotnost, osobnost dítěte mladšího školního věku, techniky a metody dramatické výchovy, metody výuky čtení

Abstrakt

The integration of drama education in the primary education is one of the frequently discussed topics in the contemporary education. This diploma thesis deals mainly with the use of drama as a supplementary teaching method for the work with literary texts. The main aim is to compare the efficiency of literary education that uses standard educatory methods with the education that uses methods and techniques of drama education.

The theoretical part deals especially with the terms personality of a child of lower school age, literacy and drama education. The practical part emphasizes the strong impact that own experience have on children readers and therefore underlines the efficiency and applicability of drama methods and techniques not only in the literary education, but in other subjects as well. It also contains the used methodic and results of the research based on questionnaires which were used for recording and tracking of the memorized information. The focus group for the research consists of pupils of lower school age.

Key words

drama education, literary education (reading), literacy, personality of a child of a lower school age, techniques and methods of drama education, methods of teaching reading

Obsah

Úvod.....	8
1 Teoretická část	9
1.1 Osobnost dítěte mladšího školního věku.....	9
1.1.1 Kognitivní vývoj	9
1.1.2 Emoční vývoj a socializace.....	11
1.1.3 Paměť	13
1.2 Čtenářská gramotnost.....	15
1.2.1 Současná výuka čtení.....	18
1.2.2 Metody výuky čtení	18
1.2.3 Etapy výuky čtení	25
1.3 Dramatická výchova.....	28
1.3.1 Metody dramatické výchovy	30
1.3.2 Techniky dramatické výchovy.....	33
1.3.3 Dramatická výchova v rámci RVP ZV	36
1.3.4 Dramatická výchova na Základní škole Mozaika, o.p.s.	37
2 Praktická část	39
2.1 Metodologie	39
2.2 Výzkumný vzorek	39
2.3 První lekce.....	41
2.3.1 Dramatická výchova	41
2.3.2 Literární výchova.....	44
2.3.3 Dotazník k 1. lekci	45
2.4 Druhá lekce	45
2.4.1 Dramatická výchova	46
2.4.2 Literární výchova.....	49
2.4.3 Dotazník ke 2. lekci	50
2.5 Třetí lekce.....	50
2.5.1 Dramatická výchova	51

2.5.2	Literární výchova	53
2.5.3	Dotazník ke 3. lekci	54
2.6	Čtvrtá lekce	55
2.6.1	Dramatická výchova	55
2.6.2	Literární výchova	58
2.6.3	Dotazník ke 4. lekci	59
2.7	Pátá lekce	59
2.7.1	Dramatická výchova	60
2.7.2	Literární výchova	63
2.7.3	Dotazník k 5. lekci	64
2.8	Vyhodnocení výzkumu	64
2.8.1	První lekce	65
2.8.2	Druhá lekce	66
2.8.3	Třetí lekce	67
2.8.4	Čtvrtá lekce	68
2.8.5	Pátá lekce	69
2.9	Závěry výzkumu.....	73
3	Závěr	74
4	Seznam použité literatury	75
4.1	Teoretická část	75
4.2	Praktická část	77
5	Přílohy.....	78

Úvod

Dramatická výchova nemá pevné místo na základních školách. Je mnoho učitelů, kteří by ji rádi začlenili do výuky, ale neseťkají se s pozitivním přístupem vedení. Pak je také mnoho těch, kteří dramatickou výchovou opovrhují, aniž by věděli, v čem tkví její podstata. Najdou se i lidé, kteří jsou s dramatickou výchovou seznámeni, avšak mylným způsobem. Toto všechno a mnoho dalšího jsou překážky, které brání dramatické výchově lepšímu prosazení. Je to také důvod, který mě vedl ke zvolení tématu Dramatická výchova jako cesta k poznávání literatury. Myslím si, že literární výchova je vhodný předmět pro uplatnění dramatické výchovy.

První kapitola diplomové práce přibližuje věk čtenářů, se kterými se pro účely praktické části pracovalo, tedy dítěte mladšího školního věku. Zabývá se charakteristikou osobnosti dítěte, vymezením věkové hranice a popisem vývojových změn, především v oblasti kognitivního a emočního vývoje, oblasti socializace a paměti.

Druhá kapitola je zaměřena na gramotnost, zejména na gramotnost čtenářskou. Charakterizuje metody výuky čtení, které byly dříve i které jsou používány dnes. Poslední podkapitola obsahuje etapy výuky čtení.

Třetí velkou kapitolou je dramatická výchova. Obsahuje výčet a stručnou charakteristiku metod a technik. Zabývá se Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a postavením dramatické výchovy v něm. Poslední podkapitola je věnována dramatické výchově na Základní škole Mozaika, o.p.s., Rychnov nad Kněžnou (dále jen Základní škola Mozaika).

V praktické části obsahuje práce soubor příprav, které byly podkladem pro dotazníkové šetření. Dále v praktické části najdeme grafické znázornění správných a špatných odpovědí po absolvování dramatické, nebo literární lekce.

1 Teoretická část

1.1 Osobnost dítěte mladšího školního věku

Ve výzkumné části práce se věnuji realizaci lekcí. Tyto lekce jsem připravila pro žáky mladšího školního věku. Jedná se o žáky prvních a druhých tříd. Proto chci v teoretické části práce přiblížit osobnost dítěte mladšího školního věku, resp. raný školní věk.

Definice dítěte mladšího školního věku

Podle J. Langmeiera a D. Krejčířové je mladší školní věk: „*dobou od 6-7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11-12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy.*“ (J. Langmeier a D. Krejčířová, s. 117, 2006)

Mladší školní věk lze rozdělit na dvě období:

- raný školní věk - je obdobím od 6 do 9 let. Pro toto období jsou typické změny. Tyto změny probíhají ve vývoji dítěte a v adaptaci na školní prostředí.
- střední školní věk – začíná v 9 letech a končí s nástupem prvních projevů dospívání, což je okolo 12. roku dítěte.

Celé období mladšího školního věku je typické změnami. Jedná se o změny ve vývoji socializace, v kognitivním vývoji, emočním vývoji a fyzickém vývoji.

1.1.1 Kognitivní vývoj

V tomto období začínají děti uvažovat jiným způsobem než dříve. V předškolním věku dítě chápe vztahy mezi různými ději jen na názorné rovině a vychází ze své vlastní činnosti. Na počátku školního věku je u dítěte rozvíjeno logické myšlení, které se týká konkrétních věcí, jevů, obsahů a změnou způsobu manipulace se znaky a symboly. Dítě chápe souvislost mezi písmeny a zvukovou podobou jednotlivých hlásek. Člení slovo na hlásky a slabiky, dokáže je řadit, klasifikovat, třídit a kombinovat. Cílem rozvoje

logického myšlení je, aby se dítě odpoutalo od názorných ukázek a dokázalo si v mysli představit konkrétní logické operace. Postatou nového vývoje myšlení je to, že dítě je schopno různých transformací v mysli současně. Tím je myšleno vzájemné spojení různých myšlenkových procesů (posouzení výšky a šířky předmětu).

Dítě mladšího školního věku je na rozdíl od předškolního dítěte schopno pochopit zahrnutí prvků do třídy. To znamená, že odlišuje prvek a třídu, např. když dáme dítěti sedm modrých kuliček a tři červené a zeptáme se, jestli je více modrých kuliček, nebo všech kuliček, dítě předškolního věku odpoví, že modrých. Na rozdíl od školáka nepozná rozdíl mezi prvkem (modré kuličky) a třídou (kuličky vůbec).

Nástup dítěte do školy mění jeho pohled na svět. Opouští egocentrický pohled na svět a stává se decentralizovaným. Chápe, že všechno, co se ve škole děje, se netočí jenom kolem něj. Právě díky rozvoji logických operací dítě opouští egocentrismus.

Díky nástupu dítěte do školy si osvojuje různé strategie řešení problémů. Z předškolního věku zůstává řešení problémových situací pomocí strategie pokus-omyl, který většinou probíhá spontánně. Dítě si přijde na účinný způsob řešení náhodou a bude si ho pamatovat. Ve školním prostředí si žáci osvojují další strategie učení. Jednou ze strategií učení je dedukce, tzn., že dítě aplikuje určité řešení na problém, se kterým se setkalo již v jiné situaci. Další strategií je učení nápodobou, kdy dítě napodobuje řešení jiného člověka (učitel, spolužák, rodič,...).

Důležitou součástí rozvoje kognitivních schopností dítěte mladšího školního věku je rozvoj metakognice, která je definována jako vědomosti o vlastním poznávání. Dítě se ve školním prostředí učí reálně zhodnotit svoji vykonanou práci a sebe sama. Rozvoj metakognice je dlouhodobou záležitostí a dítě ji získává v průběhu vzdělávání. Ještě dítě v první třídě je schopno nerealisticky uvažovat o svém výkonu (přečíst celou knihu za jeden den, vypočítat sto příkladů, apod.), toto uvažování dítěte nemůžeme brát jako lhaní, protože si dítě není samo vědomo, kolik toho může zvládnout. Až postupem času dítě dozrává k tomu, že si samo dokáže nastavit reálná kritéria toho, co zvládne. Myslím si, že je důležité ve školním prostředí pracovat na rozvoji metakognice, protože by dítě mělo být schopné ohodnotit se, formulovat nedostatky své práce a popřípadě i navrhnout jiné a efektivnější strategie pro další řešení problému. Dítě by také mělo být

schopné realisticky zhodnotit svůj výkon a mělo by vědět, jaké jsou jeho limity a stropy toho, co zvládne. Naopak by i mělo pracovat s nabídkami, které jsou pro něho výzvami, aby se ve vývoji mohlo rozvíjet a posunout.

Jenom z pohledu kognitivního vývoje je dítě vystaveno velikým změnám, kterými při nástupu do první třídy prochází. Proto je velice důležité s dítětem účelně pracovat a věnovat se mu. V tomto směru je dramatická výchova vhodným prostředkem pro rozvoj, protože rozvíjí celou osobnost dítěte, a to i kognitivní složku.

1.1.2 Emoční vývoj a socializace

Socializační i emoční vývoj dítěte probíhá postupně. Vstupem dítěte do školy se jeho socializační vývoj výrazně posune, protože důležitými osobami, podle kterých se dítě učí modelovat vlastní způsoby chování, už nejsou pouze rodiče, ale také učitelé a spolužáci. Zejména spolužáci jsou výraznými činiteli v procesu socializace, neboť právě mezi svými vrstevníky se dítě učí sociálním reakcím, jako je pomoc slabším, spolupráce, ale i soutěživost a soupeřivost. Ve skupině vrstevníků se dítě také učí lepšímu porozumění různým názorům a potřebám různých lidí, to znamená, že se jeho potřeby sociálního porozumění diferencují. Ve školním prostředí se také dítě učí schopnosti seberegulace nebo volního sebeřízení, což v praxi znamená, že dítě záměrně zaměří svoji pozornost na školní práci. Podle J. Langmeiera a D. Krejčířové je: „narůstající sebeovládání výsledkem dvou vzájemně se ovlivňujících faktorů:

- 1. Emoční reaktivita, která je do značné míry založena biologicky – temperamentově (jde o míru dráždivosti, impulzivitu, ale také o sklon k inhibici reakcí vlivem úzkosti apod.). Tato složka je značně ovlivňována celkovým dozráváním organismu – s věkem se emoce stávají modulovanějšími a stabilnějšími, jejich ovládání nevyžaduje takové úsilí.*
- 2. Volního ovládání emočních reakcí: Expresivní emoční reakce malého dítěte mají v podstatě automatický charakter a předškolní dítě je dokáže korigovat jen v omezené míře, ale ve školním věku je dítě schopno podle potřeby tuto primární automatickou emoční reakci nebo impulz k akci vůlí lépe potlačit a*

jednat záměrně a plánovitě. To mu umožňuje i déle se soustředit na zvolenou činnost a také vůlí modulovat i průběh a intenzitu vnitřního prožitku.“ (J. Langmeier a D. Krejčířová, s. 131, 2006)

Tento vývoj výrazně svědčí dítěti ve školním prostředí, protože přispívá k jeho narůstající odolnosti vůči zátěži i k větší adaptabilitě. Emoční vývoj dítěte a jeho schopnost regulovat emoce přispívá k jeho přijetí do skupiny. Děti, které mají lepší seberegulaci emocí, jsou v kolektivu oblíbenější, naopak děti, které jsou výbušné a impulzivní, bývají skupinou odmítány.

Už z předškolního věku si dítě s sebou do školy nese vnitřně zabudované elementární normy sociálního chování a základní normy. To znamená, že dítě při vstupu na základní školu má povědomí o tom, co se smí, co se nesmí, co je správné a co je špatné. Toto povědomí je ale na počátku školní docházky nepevné a musí se neustále podporovat zvnějšku. Právě během školního věku se začínají tyto normy stabilizovat a s rozvojem logického myšlení a s rozšířením časové perspektivy je dítě schopno pochopit na obecné rovině určité věci a jevy jako trvalé hodnotné cíle vlastního jednání. (volně podle J. Langmeier a D. Krejčířová, s. 132, 2006)

Velkým zlomem v přechodu dítěte na základní školu je změna poměru jeho denních aktivit. Náplní dítěte předškolního věku je především hra. Vstupem dítěte do školy se upravují jeho denní aktivity a jako hlavní náplň dne je práce (školní práce). Schopnost dítěte vykonávat práci nebo úkoly záměrně a cíleně je jednou z charakteristik školní zralosti. Tato schopnost roste od začátku školní docházky a v jejím průběhu se dítě dovede stále delší dobu zabývat činnostmi, které nevychází přímo z jeho potřeb, ale z požadavků okolí. Hru ale samozřejmě dítě neopouští, vykonává ji jen v omezenějším časovém rozmezí, přesto ale hra zůstává u dítěte nejideálnější aktivitou, kterou se učí. Proto je hra stále více učiteli zapojována do hodin, i když je zařazována především jako nástroj učení.

Z kapitoly emočního vývoje a socializace je vidět, že se dítě stále něco nového učí a něco nového objevuje. Ať už to jsou objevy týkající se školního prostředí, nebo novinky související s jeho vývojem. Podstatné je nebrzdit přirozený vývoj dítěte, ale

právě naopak ho rozvíjet. Vhodným nástrojem může pro učitele být dramatická výchova, která má mnoho aktivit zaměřujících se na rozvoj právě této oblasti emočního vývoje a socializace.

1.1.3 Paměť

Složka paměti dítěte mladšího školního věku, resp. raného věku, je důležitou součástí této diplomové práce. Z pamětného zapamatování vycházejí výsledky dotazníků. Je zřejmé, že dítě se nejlépe učí prožitkem. Tak mohou informace, které dítě získá, zůstat déle v jeho paměti. Pokud ale dítěti poskytneme informace bez bližšího vysvětlení nebo názorné ukázky, informace mu mnohem dříve unikne z paměti. O tom svědčí i výsledky výzkumu, který se nachází v praktické části práce.

Definice paměti

Podle Průchy, Walterové a Mareše je paměť: „*Soubor psychických procesů, umožňující vstípení (zapamatování), uchování a vybavení vjemů, poznatků, pohybů, zkušeností. Funkčně lze rozlišovat paměť okamžitou, krátkodobou, dlouhodobou. U dlouhodobé paměti se rozlišuje paměť epizodická (ukládají se osobní události a časové vztahy podle časové posloupnosti) a paměť sémantická (ukládají se pojmy, významy, souvislosti).*“ (Sternberg, R. J.: Kognitivní psychologie, Praha, Portál 2002 IN Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., s. 152, 2003)

Z této definice vyplývá, že paměť je nejdůležitější součástí dítěte (člověka) při učení. Paměť dítěte se vyvíjí, proto je důležité zařazovat do výuky aktivity, které žákovi pomohou zapamatovat si potřebné informace. Názornost a prožitek jsou největšími pomocníky, tím tedy i dramatická výchova, která je na těchto dvou složkách založena.

Při nástupu dítěte do školy převládá paměť bezděčná, tzn., že si dítě zapamatovává informace neúmyslně, a paměť mechanická. Oba typy paměti jsou spojené s názorností ve vyučování. Paměť se rychle zdokonaluje, proto se v prvních měsících školy bezděčná paměť žáka mění na záměrnou. Záměrná paměť je o to efektivnější, když si žák uvědomuje cíl zapamatování, který je podporován motivací. Stále převládá mechanická a názorná paměť. Proto pro lepší a trvalejší zapamatování je

pro žáka důležité, že si věci může osahat, prohlédnout si je, zkrátka využít co nejvíce smyslů. Výrazněji se také začíná uplatňovat paměť logická, která má pro budoucí život daleko cennější význam než paměť mechanická. Mechanické memorování je běžný způsob žákova učení. Přemýšlet nad učivem se žákům jeví jako zbytečné. Proto je potřeba poskytnout žákům návod, jak si správně osvojit učivo jednotlivých vzdělávacích předmětů. Významným předpokladem je, aby žáci látku logicky pochopili, navázali na látku předcházející a uvedli ji s ní do logického vztahu.

Ve velmi těsném vztahu s pamětí je pozornost. Dobře vystihl definici paměti Pavel Říčan, který napsal, že: „*Pozornost znamená výběr.*“ (Říčan, P. Psychologie, s. 122, 2009) Školní dítě si vybírá, na co zrovna zaměří svoji pozornost. Rušivých vlivů má okolo sebe mnoho, proto je v začátcích školní docházky pro dítě obtížné udržovat pozornost po celou dobu trvání vyučovací hodiny. Pokud dítě věnuje pozornost rušivým vlivům okolo sebe a ne přímo učivu, může to mít za následek, že dítě neví, o čem se mluvilo. Učitel by měl mít na paměti, že 6-7leté dítě je schopno udržet pozornost 7-10 minut. Proto by měl volit takové aktivity, které jsou krátké, dynamické a motivující, zařazovat pochvaly a povzbuzení. Motivace má v životě dítěte velikou roli, protože dítě si vybírá věci, které ho zaujaly a na které se bude soustředit. Motivace tak může výrazně podpořit zájem žáka, a tudíž upoutat jeho pozornost. V oddechových chvílkách učitelé většinou využívají krátkých relaxací nebo cviků a protažení. Vhodné je také zařazení krátkých hrových prvků, které mohou vycházet z dramatické výchovy.

Z charakteristiky vyplývá, že pro žáky, zejména v první a druhé třídě, je názornost a motivace na prvním místě. Nejčastěji si žáci pamatují to, co je zaujalo, a vybírají si, na co se budou soustředit. Na to by měl učitel myslet a podle toho plánovat přípravy na výuku.

1.2 Čtenářská gramotnost

V kapitole o čtenářské gramotnosti bych chtěla vysvětlit pojmy gramotnost a čtenářská gramotnost. Dále zde budou rozebrány dva výukové styly čtení. Zaměřím se také na současné pojetí výuky počátečního čtení na běžných základních školách a popíšu elementární metody výuky čtení. Kapitulu čtenářské gramotnosti zahrnuji do práce proto, že z dovednosti číst vycházím v praktické části práce.

Definice gramotnosti

Podle R. Wildové je gramotnost: „*v nejobecnějším pojetí vnímána jako sociokulturní fenomén, jako prostředek tzv. akulturace jedince. Ve stejné obecném pojetí je gramotnost považována za fenomén jednoznačně ovlivňující (a podmiňující) úroveň vzdělání jedince.* (Rabušicová, M., 2002 Zápotočná, O., 2001 in Wildová, R. s. 9, 2005)

V pedagogickém slovníku nalezneme definici gramotnosti tuto: „*Dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročnících škol. docházky. Ve vyspělých zemích dosahuje gramotnost obyvatelstva téměř 100%, naopak v málo rozvinutých zemích je gramotnost nízká (60% i méně).* (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., s. 70, 2003)

Definice Radky Wildové je napsána více odborně a definice nacházející se v pedagogickém slovníku je napsaná tak, aby ji pochopil i laik. Přitom obě definice hovoří o tom samém a i v textu samotném se, především v první větě, dozvídáme stejný závěr a to, že oba autoři vnímají gramotnost jako základní lidskou dovednost související se vzděláním.

Míra gramotnosti se liší v každém státě a je ovlivněna dostupností základního vzdělání. Dříve se za gramotného člověka považoval ten, který uměl číst a psát. Postupem času se k těmto elementárním dovednostem přidala i dovednost provádět základní matematické operace.

Gramotnost můžeme rozdělit na dvě oblasti, a to gramotnost základní a gramotnost funkční. Za základní gramotnost se považuje osvojení si základů dovedností čtení a psaní. Funkční gramotnost předpokládá funkční využití základní gramotnosti pro

práci s informací a různé způsoby komunikace. Je to tedy vyšší etapa základní gramotnosti.

V poslední době je ve společnosti veliký zájem o počáteční stadia rozvoje gramotnosti, o etapy pregramotnosti, o počátky rozvoje čtenářské gramotnosti a s nimi související funkčnost, smysluplnost a vysokou motivaci v celoživotní perspektivě.

Definice čtenářské gramotnosti

V předcházející kapitole jsem se věnovala gramotnosti na obecné rovině. Nyní bych chtěla vysvětlit pojem čtení, resp. čtenářská gramotnost. S postupujícím rozvojem školství i vzdělanosti se upustilo od pojmu čtení a nahradilo se pojmem čtenářská gramotnost, protože právě čtenářská gramotnost v sobě zahrnuje více dovedností, které se žák učí. Dovednost čtení byla definována jako proces dekódování grafických znaků, ale už nezahrnovala další práci s textem a jeho porozumění. Níže uvádím dvě definice, které vysvětlují pojem čtenářské gramotnosti.

Podle Průchy, Walterové a Mareše je čtenářská gramotnost: *„Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytující v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, porovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“* (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., s. 34, 2003)

J. Straková definuje čtenářskou gramotnost jako: *„schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“* (Straková, J., 2002 in Wildová, R. s. 12, 2005)

Definice jsou podobné v tom, že obě mluví o čtenářské gramotnosti nejen jako o dovednosti číst, která je prostředkem pro dosažení určité úrovně čtenářské gramotnosti, ale také o tom, že čtenářská gramotnost zahrnuje i další dovednosti, jako jsou: porozumění psanému textu, vyhledávání informací z textu, přemýšlení o přečteném (napsaném) a dosahování stanovených cílů.

Oblast čtenářské gramotnosti je velice obsáhlá z hlediska toho, co všechno by se měl žák naučit. Prvotním cílem je naučit se číst, což je elementární dovednost

gramotnosti, kterou čtenářská gramotnost předpokládá a je nezbytným požadavkem pro další práci s textem. Další důležitou dovedností, která by se u žáků měla rozvíjet, je: naučit se s textem pracovat – vyhledávat podstatné informace, vyhodnocovat je a následně s nimi pracovat v dalších činnostech (vhodnou metodou aktivního učení, která pracuje s textem je metoda I.N.S.E.R.T. Tato metoda se dá ve zjednodušené verzi používat už od první (druhé) třídy.).

Před zavedením Rámcového vzdělávacího programu byl na školách závazný dokument Vzdělávací program, který se rozděloval na tři dokumenty: Národní škola, Obecná škola a Základní škola. Každá škola si vybrala jeden, který byl podkladem pro tvorbu školních vzdělávacích programů. V těchto dokumentech se v oblasti Českého jazyka a literatury pracovalo především s cílem naučit žáky číst. S dalšími dovednostmi souvisejícími se čtením pracovala málokterá škola. Se zavedením Rámcového vzdělávacího programu se do oblasti Český jazyk a literatura začlenily očekávané výstupy, které zahrnují rozvoj čtenářských dovedností, které jsou zmíněné výše. Potřeba pracovat na rozvoji čtenářské gramotnosti vyplynula také z výsledků testů, které proběhly v letech 1994-1995 a ukázaly: *„že i když se v českých školách tradičně věnuje pozornost rozvoji dovednosti čtení, v úkolem zjišťujících schopnosti funkčního využití této dovednosti projeví naši žáci nevyrovnané, v řadě případů podprůměrné výsledky. (Obdobné výsledky se ukázaly i v šetřeních PISA a PIRLS v letech 2000, 2001). Příčina byla hledána nejen v tom, že naši žáci nemají zkušenosti s obdobnými šetřeními, ale především ve školní výuce čtení. Postupně se začalo upozorňovat, že školní výuka sice vede systematicky k rozvoji techniky čtení, nedostatečně však rozvíjí dovednosti čtení s porozuměním využívat za účelem získání informací a následné práci s nimi.“* (Wildová, R., s. 12, 2005)

Rozvoj těchto dovedností má upravovat právě Rámcový vzdělávací program. V rámci praxe jsem byla ovšem svědkem toho, že výuka čtení bohužel probíhá stále podle dřívějších osnov a učitelé si plní pouze povinnost s žáky číst a obsahu textu nebo jeho smyslu a následné práci s ním už nevěnují větší pozornost.

1.2.1 Současná výuka čtení

„Čtení představuje druh řečové činnosti, jež plní podobně jako mluvená řeč komunikativní funkci a je nástrojem sociální interakce.“ (Křivánek, Z., Wildová, R., s. 40, 1998)

Jak už jsem výše zmínila, čtení se počítá do základní gramotnosti člověka. Základním principem čtení je přechod od napsaného slova ke slovu slyšenému a mluvenému. Současné školství má k dispozici dvě metody, ze kterých vychází při výuce čtení. Je to metoda analyticko-syntetická a metoda genetická. Protože vývoj metod čtení prošel v historickém kontextu složitým vývojem, který není ustálený ani dnes, rozdělení metod se u autorů liší. V některých publikacích můžeme najít rozdělení metod na analytické, syntetické a analyticko-syntetické, přičemž metoda genetická je řazena pod metodu analytickou. V jiných publikacích se můžeme setkat s rozdělením na dva výše zmíněné typy: analyticko-syntetický a genetický. Důležitým kritériem při rozdělování metod čtení do skupin je to, jestli vycházejí ze syntézy písmen (hlásek) nebo z analýzy celých slov (vět).

Jakou metodou čtení bude škola vyučovat, je rozhodnutí zcela v její kompetenci. Protože je každý žák jiný, je pro něj i výběr metody učitelem důležitý. Ne každá metoda vyhovuje osobnosti žáka a jeho učebním schopnostem. Proto je důležité, aby se učitelé seznámili se všemi dostupnými metodami čtení a ve své práci přizpůsobili výuku čtení typu žáka.

1.2.2 Metody výuky čtení

Květoslava Santlerová ve své knize *Metody ve výuce čtení a psaní* uvádí následující rozdělení metod:

Metody syntetické

- *Metoda písmenková (abecední, slabikovací)*
- *Metoda hláskovací*
- *Metoda skriptologická*

- *Metoda mnemotechnická – skriptologická*
- *Metoda náslovných hlásek*
- *Metoda fonomimická (normálních hlásek)*
- *Metoda normálních slabik*
- *Metoda fonetická*
- *Metoda Petrákova*
- *Slabikovací metoda souhlásková*
- *Metoda genetická (též Kožíšková)*

Metody analytické

- *Metoda Jacototova*
- *Metoda normálních slov*
- *Metoda globální*

Metoda analyticko-syntetická

(Santlerová, K., s. 4, 1995)

1.2.2.1 Stručná charakteristika metod syntetických

Metoda písmenková (abecední, slabikovací)

V této metodě se žáci učili nejprve názvy písmen, která spojovali ve slabiky a slabiky ve slova. Naučili se nejdříve zvládat techniku mechanického čtení a pak mohli teprve přejít na čtení logické. Nevýhodou této metody je, že se žáci učili pojmenovávat písmena tak, jak je říkáme v abecedě. Při čtení slabik nejprve pojmenovávali písmena, poté přečetli slabiku: ka – ká á = ka. Žák musel mít problém se zvukovou syntézou, protože písmena pojmenovával jinak, než je následně četl ve slabice.

Metoda hláskovací

Oproti metodě písmenkové se tato metoda soustředila na přečtení hlásky tak, jak ji vyslovíme ve slabice nebo ve slově. Žáci se nejdříve učili samohlásky, následně až souhlásky. Při čtení se hlásky spojovali ve slabiky – m-a = ma.

Metoda skriptologická (čtení psaním)

První fází této metody je sluchový rozklad vět na slova a slov na slabiky, cvičení se v kreslení. Po šesti nedělích se vyvinulo psací písmeno a to tím způsobem, že jej učitel napsal na tabuli. Žáci toto písmeno opisovali z tabule a hledali ho mezi jinými písmeny. Takto se naučili všechna písmena, která postupně spojovali do slabik. Učili se číst písmo své i písmo učitele. Při této metodě se žáci učili číst prostřednictvím psaní.

Metoda mnemotechnická – skriptologická

Tato metoda byla specifická tím, že hodně pracovala s vizuální podobou písmen. Děti si tak dobře a snadno zapamatovaly písmena i slovo s písmenem spojené (např. písmeno J znázorňovaly jahody kopírující tvar tohoto písmene). Problém nastával u čtení delších slov, protože si žáci museli vybavit více obrázků, aby analyzovali slovo na hlásky.

Metoda náslovných hlásek

Ze sluchového rozboru slova se analyzovaly většinou první hlásky slov. Žáci si osvojili náslovné hlásky, které skládali ve slova. Vyvozování prvních hlásek ve slově je součástí výuky čtení na školách i dnes.

Metoda fonomimická (normálních hlásek)

Podstatou této metody bylo žákům přiblížit hlásky (písmena) pomocí gest a mimiky. Při vyvozování hlásky se spojil pohyb a hláska, např. při hlásce r si žáci natřásali oděv, atd. Tato metoda se v České republice příliš neuchytila a byla vyučována spíše na Slovensku.

Metoda normálních slabik

Tato metoda měla za cíl odstranit potíže, které nastávaly při spojování písmen ve slabiky. S žáky se postupovalo následujícím způsobem: 1. žáci četli jména obrázků, 2. četli slovo po slabikách, 3. četli izolované slabiky, 4. z osvojených slabik tvořili slova.

Metoda fonetická

Metoda založená na pozorování mluvidel a jejich formování při vyslovování hlásek. Žáci napodobují učitele při výslovnosti hlásek. Nevýhodou je, že nápodoba je spojována s krkolomným popisem tvoření hlásek.

Metoda Petrákova

V této metodě se žáci seznamují pouze s tiskacími písmeny (velkými i malými). Psaní psacích písmen je odloženo na pozdější dobu a při jejich nácviku se vychází právě z tiskacích písmen. Čtení se učí postupně, tzn., že se vychází z jednoho písmene a k němu se napojují další (r; r-u = ru; ru-k = ruk; ruk-a = ruka)

Slabikovací metoda souhlásková

Ke každé souhlásce se napojí pouze jedna samohláska a s ní se čtou slova. Žáci začínají se samohláskou a a s ní čtou všechna slova, např. Máma má kanára. Pak se přidávají další samohlásky.

Metoda genetická (též Kožíšková)

Genetická metoda je určitým přechodem ke globální metodě. Autor metody J. Kožíšek vychází z myšlenky, že dítě píše a čte symboly. První fází je, že se děti naučí číst a psát písmena velké tiskací abecedy a píší hůlkovým písmem. Novinkou je, že děti píší ve formě zkratk, kde každé písmeno s tečkou je znakem zkratky známého slova, např. písmeno A. = Anička a písmeno a (bez tečky) označuje hlásku.

1.2.2.2 Stručná charakteristika metod analytických

Metoda Jacototova

Tato metoda je založená na úplně opačném procesu učení čtení, než byly předcházející metody. Vychází se z celé věty, kterou učitel žákům přečetl a ukázal. Žáci ji opakovali, až zvládli ukázat jakékoli přečtené slovo a naopak. Až nakonec následovala analýza slov na slabiky a hlásky.

Metoda normálních slov

Vzorem této metody byla metoda předcházející a podobala se metodě hláskovací. Základem byl rozklad slova na hlásky a následné spojování hlásek. Výchozím bodem bylo slovo a ne izolovaná hláska. Pracovalo se s 98 slovy, která měla různé varianty a zašitila celou abecedu.

Metoda globální

Podstatou této metody je předkládat žákům slova nebo krátké věty. Žáci si slova (věty) zapamatují a zvládnou je přečíst bez toho, aby věděli, z jakých písmen se slovo skládá. Žáci si slovo zapamatují vlastně jako takový obraz. Následně je dítě navedeno k rozboru slova a pak samo dojde k rozboru slov na slabiky, hlásky a písmena.

1.2.2.3 Metoda analyticko-syntetická

Tato metoda je též nazývána hlásková, zvuková nebo slabikovací a vystřídala velké množství metod, které se používaly v meziválečném období a jsou zmíněné výše. Používá se od 50. let 20. století a byla dlouhou dobu jedinou povolenou metodou, kterou učitelé využívali při nácvičce čtení a psaní. Prošla řadou změn a proměn a v současné době se stále vyvíjí.

Jak už název napovídá, metoda je založena na analýze a syntéze slabik, slov a vět. Vychází z mluveného slova a podstatným znakem této metody je vzájemný vztah čtení a psaní.

Přibližně první měsíc nácviku je věnován grafomotorickým cvikům, uvolnění ruky, pravo-levé orientaci a zrakové i sluchové percepci. Při čtení se vychází z analýzy slova, slabiky a následného vyvození písmena (hlásky), které se spojí ve slabiku a pak ve slovo. Žáci při čtení slabikují. Slabikování je hlavním rysem metody analyticko-syntetické. Je to proto, že první dětská slova jsou slabiky, a proto tvůrci této metody také vycházejí ze slabikování. Při této metodě se děti učí analogicky tomu, jak se učily mluvit, tzn., že žáci nejprve ze známých slov vyvozují písmena a hlásky, ze kterých skládají slabiky a následně slova. Nácvik čtení i psaní je metodicky řazen podle obtížnosti. Děti se nejprve učí číst samohlásky a nejfrekventovanější souhlásky (s, l, m, j, p), které spojují do slabik. Žáci čtou otevřené slabiky, následně slabiky zavřené a jednoslabičná slova. Současně probíhá i nácvik psaní prvních písmen. Postupně se přidávají další písmena a žáci by měli do konce první třídy zvládnout přečíst i napsat všechna písmena velké i malé abecedy.

Výhodou této metody je procvičování myšlenkových operací analýzy a syntézy a také, že je věnováno mnoho času nácviku čtení i psaní jednotlivých písmen.

Nevýhodou pro mě je, že až do konce první třídy žáci nejsou schopni sami si přečíst jakýkoli text. Je to ovlivněno tím, že je psaní i čtení písmen rozfázováno do celého roku. Učitel proto musí vybírat takové texty, které obsahují pouze písmena, která už děti znají. Značným mínusem metody je také to, že se žáci učí až čtyři tvary písmen najednou (velké i malé tvary tiskací i psací abecedy). Může se proto stát, že si žáci tvary pletou, nebo je kombinují dohromady.

1.2.2.4 Metoda genetická

Tato metoda je v současné době další uznávanou a schválenou metodou pro výuku čtení a psaní, nazývaná též jako hlásková. Už od začátku nácviku této metody se klade důraz na čtení s porozuměním.

Podstata této metody spočívá v tom, že žák si „přepísmenkují“ slovo, které chce přečíst. Začíná se od jednoduchých slov, např. slovo kolo žák přečte jako k-o-l-o (přečte všechna písmena ve slově a pak řekne celé slovo najednou) kolo. Pro žáky je to

mnohem přirozenější, než číst slova po slabikách, protože slabiky sami o sobě nenesou žádný význam. Důraz je kladen na rozvoj sluchového vnímání.

Při nácviu metody genetické také nemůžeme jednomyslně oddělit čtení a psaní, protože spolu, jako u metody analyticko-syntetické, souvisí. Na začátku první třídy se začíná s nácvikem všech písmen velké tiskací abecedy. Má se za to, že písmena, která děti přečtou, také napíší. Nácvik velkých tiskacích písmen jde velice rychle (některá písmena děti umí už ze školky), takže většinou v půlce října děti umí všechna písmena napsat i přečíst. Obrovským plus je to, že si žáci od této doby mohou přečíst jakýkoli text, který si vyberou a nejsou limitováni znalostí pouze některých písmen jako u metody analyticko-syntetické. V další fázi metody se žáci učí číst i psát písmena malé tiskací abecedy. Tato fáze netrvá déle než tři týdny. Posledním krokem, který je přibližně po Vánocích, je psaní a čtení psacích písmen.

Výhodou toho, že žáci začínají se psaním psacích písmen déle je to, že mají delší dobu na uvolnění a jejich ruka je vypsanější. Velikou motivací pro žáky je, že umí rychle číst a vidí smysl v tom, co se učí.

Nevýhodou genetické metody je to, že žáci na konci první třídy nemají ještě úplně ukotvené tvary psacích písmen. Proto se na začátku druhé třídy tvary ještě opakují a fixují.

Ve škole, kde pracuji, se vyučuje metoda genetická. S touto metodou jsem se do té doby nesetkala. Velice mě překvapilo, že žáci si slovo „přepísmenkují“ a opravdu jsou schopni říct, jaké slovo přečetli. Překvapilo mě to hlavně u slov delších a náročnějších. To musí být pro tak malé děti velice náročná operace, ale když se s nimi dobře pracuje od začátku, děti to nevnímají jako těžký úkol a syntézu dělají automaticky. Protože jsem chodila do školy, kde se vyučovala metoda analyticko-syntetická, velice oceňuji školy, které učí metodou genetickou. Myslím si, že tato metoda rozvíjí a motivuje žáka daleko více. Také je u dětí velice rozvinutá sluchová percepce.

Při mém výzkumu jsem pracovala s dětmi prvních a druhých tříd. Byla jsem překvapená a nadšená z toho, že i prvňáčci měli zájem o čtení a četli velice dobře.

1.2.3 Etapy výuky čtení

Ať už si škola vybere jakoukoli metodu pro výuku čtení a psaní, každá z metod obsahuje tři etapy výuky čtení: 1. Etapa jazykové přípravy (přípravné období), 2. Etapa slabičně-jazykového čtení, 3. Etapa plynulého čtení slov.

1.2.3.1 Etapa jazykové přípravy

Délka této etapy je různá, protože se odvíjí od individuálních schopností a dovedností každého žáka. Přesto se ale uvádí, že průměrná délka je asi pět týdnů. V tomto období se žáci připravují na čtení rozvíjením duševních procesů. Pracují se zvukovým materiálem slova a s přípravnými cvičeními, aby pochopili analýzu a syntézu slov.

Období přípravy na čtení je pro žáka velice důležité. To, jak je žák připraven na výuku čtení, se poté odvíjí od jeho úspěšnosti. V minulosti vznikl spor ohledně přípravného období. Někteří učitelé toho období vynechávali s tím, že žák se do školy těší na čtení a byl by zklamán, kdyby hned od začátku nepracoval s písmeny. Vynechání přípravného období se dá pochopit za předpokladu, že učitel dostane třídu nadprůměrných dětí. Jinak si myslím, že vynechat přípravné období není správné, protože tím dítě přichází o základy, které se mu budou při výuce čtení hodit.

Etapa jazykové přípravy se dělí na pět menších okruhů, které je třeba u žáků rozvíjet.

Rozvoj řeči žáků

Řeč je důležitou součástí čtení. Správná výslovnost všech hlásek je základem dobrého a smysluplného čtení. Také rozvoj slovní zásoby je důležitým aspektem čtení s porozuměním, který by měl učitel rozvíjet, např. rozhovory s dítětem, poslechem, vyprávěním nebo využitím prvků dramatické výchovy. Tyto aktivity pomáhají žákovi naučit se vyprávět vlastní příběh, klást otázky a odpovídat na ně a dokončit započatý příběh.

Sám učitel by si měl také uvědomit, že je mluvním vzorem a že ho děti často napodobují.

Rozvoj poznávacích procesů

Jedná se rozvoj zrakového a sluchového vnímání, paměti, pozornosti a myšlení. V současné době je velké množství materiálů a pracovních listů, které jsou zaměřeny právě na rozvoj těchto poznávacích procesů. I dramatická výchova může nabídnout velké množství her a cvičení na posílení a rozvoj poznávacích procesů.

Cvičení správného dechu, hlasu a výslovnosti

Správné dýchání a hospodaření s dechem je další nezbytnou součástí při nácvičení čtení. Děti se učí hospodařit s dechem různými aktivitami, např. opakováním několika slov nebo vět. I v této složce se dá využít dramatická výchova, která disponuje řadou cvičení a aktivit směřujících ke správnému dýchání a hospodaření s dechem. Inspirací může být kniha (kartotéka) Hany Budínské Hry pro šest smyslů. Kniha obsahuje kapitulu Jevištní řeč, která se věnuje dechovým cvičením, síle hlasu, jazykolamům a dalším složkám rozvíjejícím tuto problematiku.

Poznávání prvních hlásek a písmen

Tato oblast je zaměřena na sluchovou analýzu, která vychází z mluveného slova. Žáci hledají a procvičují hlásky na začátcích slov, na koncích a nakonec i uprostřed slova. Využívají k tomu obrázků v učebnicích a nástěnných obrázků. Tyto aktivity pomáhají žákům při vyvozování nového písmene. Aby si žáci lépe zapamatovali tvar písmene, mohou učitelé použít např. vytrhávání z papíru, modelování z modelíny nebo drátku a také skládání písmen (tiskacích) z těl žáků.

Krátké a dlouhé samohlásky

Rozlišení krátkých a dlouhých samohlásek je pro žáka veliký problém, alespoň to vyplynulo z mé dosavadní praxe. Proto je velice důležité věnovat se této problematice už v začátcích nácvičení čtení a psaní a předejít tak pozdějším problémům. V této úvodní fázi žáci pracují s bzučákem, flétnou i jinými melodickými hudebními nástroji.

Výhodné je propojení s hudební výchovou, kdy žáci zaznamenávají délky slabik (tónů) a takto trénují sluchové vnímání.

1.2.3.2 Etapa slabičně-analytického čtení

Tato etapa vychází spíše z metody analyticko-syntetické a dělí se na dvanáct okruhů, resp. fází, které jsou seřazeny podle toho, jak se s dětmi při nácvičení čtení postupuje.

První fází je **čtení slabik otevřených** a její podstatou je nacvičit s žáky čtení otevřených slabik (otevřenou slabikou se myslí spojení souhlásky a samohlásky). Zařazuje se tehdy, když mají žáci zvládnuto několik prvních samohlásek a souhlásek.

Druhou fází v této etapě je **čtení slov složených z otevřených slabik**. Ze známých slabik, které si žáci osvojili, se skládají krátká slova, např. máma a postupně se přechází k tzv. vázanému slabikování.

Ve **čtení slov se samohláskou ve funkci slabiky na začátku slova** se žáci seznamují se slovy, která na začátku obsahují samohlásku. Jsou to slova, např. Ota, Ela, Ema,...

Čtvrtou fází je **čtení slabik zavřených slov a jednoslabičných /víceslabičných/ tvořených /zakončených/ zavřenou slabikou**. Zavřenou slabikou se myslí spojení souhlásky-samohlásky-souhlásky. Opět se vychází ze sluchové analýzy slov. Důraz je kladen na výslovnost právě jedné slabiky (les místo le-s).

Ve **čtení vět** se žáci seznamují s pojmem věta a učí se chápat rozdíl mezi slovem a větou. Zařazují se činnosti jako např. určení počtu slov ve větě, skládání vět ze slov a doplňování slov do vět. Žáci už se také seznamují s velkým písmenem na začátku věty, pauzami mezi slovy a interpunkčním znaménkem na konci věty.

Čtení slov s dvojhláskou /au, ou/ je pro žáky velice těžké. Důležité pro správné čtení slov s dvojhláskou je pochopení předchozí fáze: sluchové analýzy a syntézy otevřených slabik.

Následuje fáze **čtení slov se skupinou dvou souhlásek na začátku a uvnitř slova**, u které je také důležitá sluchová analýza, ze které se vychází. Žáci používají jako pomůcku písmena abecedy.

Při seznamování se **čtením slov se slabikotvorným r, l** se žákům nejprve předkládají slova, ve kterých je slabikotvorné r, l na konci slova a až později uvnitř slova.

Následují fáze jsou zaměřeny na specifické oblasti výslovnosti, jako je **čtení slov se skupinami di, ti, ni; čtení slov se skupinami dě, tě, ně; čtení slov se skupinami bě, pěvě a čtení slov s d', t', ň.**

1.2.3.3 Etapa plynulého čtení

Cílem poslední etapy výuky čtení je, aby žáci do konce školního roku četli plynule a s porozuměním. V této etapě učitel žákům překládá texty, které většinou sám vybere. Důležitá je dobrá volba článku, který musí být zajímavý, písmo dostatečně veliké, doplněný ilustracemi, mít napínavý děj a přiměřeně dlouhý text. Velkou roli zde hraje také motivace, která ovlivní, s jakou chutí se žák pustí do čtení.

Žádoucí je také práce s textem během čtení i po jeho dočtení. Během čtení se učitel snaží pokládat žákovi otázky, které mu dají zpětnou vazbu o tom, jestli žák článek chápe a čte tedy s porozuměním. Nejčastější používanou závěrečnou metodou je reflexe (diskuze). Dobře se dají zařadit i prvky dramatické výchovy nebo celá lekce vystavěná na článku.

1.3 Dramatická výchova

Výhodou dramatické výchovy je, že rozvíjí celou osobnost žáka. Dramatická výchova se dá velice snadno propojit s výchovou hudební, tělesnou, pracovní a výtvarnou, dále se prvky dají zařadit do většiny vyučovacích předmětů.

Kapitola dramatické výchovy se zabývá její definicí, metodami a technikami dramatické výchovy a jejich rozbořem. V podkapitole dramatická výchova v rámci RVP ZV je popsáno, jakým způsobem se tento obor může začlenit do výuky na základní

škole a také jsou popsány klíčové kompetence podle Jaroslava Provazníka. V poslední podkapitole seznamuje s pojetím dramatické výchovy na Základní škole Mozaika.

Definice dramatické výchovy

Vymezením pojmu dramatická výchova se zabývá více autorů. V odborné literatuře se můžeme setkat s různými definicemi. Pro tuto práci jsem si vybrala tři níže zmíněné.

K. Bláhová ve své knize píše, že *„dramatická výchova je obor zabývající se osobnostně sociálním učením. V jejím obsahu a metodách se prolínají poznatky a principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie. Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání svět, člověka, společnosti a sama sebe.“* (Bláhová, K. s. 22, 1996)

Josef Valenta se zmiňuje, že *„dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společenskými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.“* (Valenta, J. s. 27, 1997)

Eva Machková uvádí, že *„dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahující aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci.“* (Machková, E. s. 32, 1998)

Uvedení autoři se shodují na tom, že dramatická výchova je učení založené na prožitku, zkušenosti. Je patrné, že dramatická výchova nabízí množství využití ve školním i mimo školním prostředí. Velice výstižná mi přijde definice Evy Machkové,

protože stejně jako ona spatřuji zásadní na dramatické výchově, že je to učení zkušeností, prožitkem. Nejlépe podstatu prožitku vystihl Brian Way, který ve své knize napsal: „Odpověď na otázku „Kdo je slepec?“ může znít: „Slepec je člověk, který nevidí.“ Jiná možná odpověď je: „Zavřete oči a zkuste najít východ z této místnosti.“ První odpověď obsahuje stručnou a přesnou racionální informaci. Druhá odpověď vede tazatele k přímé zkušenosti, překračující pouhou vědomost a obohacující jeho obrazotvornost.“ (Way, B. s. 7, 1996)

Brian Way: Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací, vydalo ISV nakladatelství, Praha 1996, překlad Doc. PhDr. Eva Machková, ISBN 80-85866-16-1, 218 s.

1.3.1 Metody dramatické výchovy

Obecně slovo metody vychází ze spojených řeckých slov meta a (h)odos a označují cestu k..... Pro porovnání uvádím definici, slova metoda, dvou autorů.

Vališová, Kasíková a kol. uvádí, že „*pojem metoda je odvozený z řeckého slova methodos – cesta k něčemu, postup k určitému cíli (lze konstatovat, že v obecné rovině je možné chápat metodu jako rozhodující prostředek k dosahování vytyčených cílů v jakékoliv uvědomělé činnosti).*“ (Vališová, A., Kasíková, H. a kol. s. 183, 2007)

J. Valenta na obecné úrovni uvádí, že „*metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činností, kterým žáci zpracovávají v průběhu výchovné akce určité učivo tak, že u nich nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev „metoda“ též způsob činnosti učitele, kterým je žákova činnost, resp. jeho učení řízena(o), přičemž činnosti žáka i učitele tvoří společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.*“ (Valenta, J. s. 32, 1997)

Pokusím-li se shrnout uvedené definice, je zřejmé, že se autoři shodují na tom, že metoda je prostředek k dosahování stanovených cílů. Oba autoři ovšem mluví o definici metody v obecné rovině, která je platná pro všechny vyučovací metody. Protože tato diplomová práce je o metodách dramatické výchovy, uvádím pojetí Josefa Valenty, který se formulací metody zabývá důsledně ve vztahu k dramatické výchově a definici dělí na čtyři úrovně:

- pojmem metoda lze označit celý systém dramatické výchovy,
- pojmem metoda lze označit základní koncepční princip, na němž je dramatická výchova založena,
- pojmem metoda lze označit soubor nebo skupinu dílčích postupů dramatické výchovy v rámci „hry v roli“,
- pojmem metoda označujeme konkrétní postup, z nějž vyplývá v praxi konkrétní činnost učitele a žáka. (volně dle J. Valenty, s. 31)

Klasifikace metod dramatické výchovy

Kvůli velkému množství metod, jejich variant a stálému rozrůstání, ale také vzhledem k tomu, že většina z nich plní více funkcí najednou, je třídění metod obtížným úkolem. Jejich klasifikace není jednotná a u každého autora se liší. Každý autor řadí metody dramatické výchovy do různých okruhů, podle toho, co rozvíjejí. Protože jedna metoda rozvíjí více oblastí, můžeme nalézt různé okruhy dělení.

Myslím si, že autorské členění metod hodně vychází ze zaměření autora. Například Hana Budínská ve své kartotéce Hry pro šest smyslů se zaměřuje na hru s loutkou a metody dělí do několika okruhů, které předchází právě hře s loutkou: Pozornost, paměť a představivost; Rytmus; Jevištní řeč; Fantazie a tvořivost; Hry a etudy; Hry s loutkou. Josef Mlejnek ve své knize Dětská tvořivá hra rozlišuje jiné okruhy, do kterých následně řadí metody dramatické výchovy: Hry bez kontaktu s partnerem (pro sedmileté až desetileté), Náměty her s komunikativními prvky (pro sedmileté až desetileté), Hry bez kontaktu s partnerem (pro jedenáctileté až čtrnáctileté) a Náměty her s komunikativními prvky (pro jedenáctileté až čtrnáctileté). V každé skupině jsou pododdíly: uvolnění, pozornost, představivost a paměť, řeč, vnímání, rytmus, volná aktivita, smysl pro metaforu, improvizace, kostýmní improvizace, výtvarná díla, hra s rekvizitou, hudba, fantazie, čich, chuť.

Typy metod

Praktická část práce obsahuje přípravy, ze kterých jsem vycházela při realizaci lekcí. V každé lekci jsem použila různé typy metod. Proto zde uvádím seznam metod, které jsem použila, a jejich stručný popis.

- Hra v roli – žák na sebe bere podobu někoho jiného a vstupuje do fiktivní situace
- Improvizace – hraní bez scénáře, kdy žák reaguje na situaci vytvořenou učitelem nebo ostatními hráči
- Narativní pantomima – učitel vypráví příběh a všichni hráči najednou vykonávají popisované činnosti
- Pantomima – žák vstupuje do role bez neverbální komunikace
- Živé obrazy – žáci vytvářejí na zadané téma sochu, nesmějí použít řeč a pohyb
- Učitel v roli – učitel na sebe bere podobu někoho jiného, tím na sebe strhává pozornost zúčastněných hráčů a vtahuje je do děje
- Reflexe – shrnutí prožité lekce, pomáhá vyvodit hlavní myšlenku
- Alej – žáci vytvoří dvě řady proti sobě a mezi nimi prochází zpravidla hlavní postava děje, která naslouchá pocitům žáků v řadě
- Tvorba a prezentace etud – rámcově připravená improvizace v menších skupinách na zadané téma
- Brainstorming – „bouře mozků“ – žáci říkají a zapisují vše, co je napadá k danému tématu

Ve svých přípravách jsem použila většinu z výše uvedených metod. Děti se s dramatickou výchovou nesetkaly, proto jsem metody teprve zaváděla. Byla jsem velice udivená, jak lehce a snadno děti metody pochopily. Některé metody jsem ani nevysvětlovala, jen jsem řekla podstatu (hraní beze slov) a děti už se hlásily, že chtějí hrát. Jsem velice ráda, že jsem měla nejmenší, resp. nejmladší děti ze základní školy, protože s nimi se velice dobře pracuje. Přijmou jakoukoli situaci a pěkně se do ní vžijí.

Můj poznatek z praxe – s čím menšími dětmi se s dramatickou výchovou začne, tím lépe.

1.3.2 Techniky dramatické výchovy

K metodám neodmyslitelně patří i techniky dramatické výchovy. Metody a techniky jdou ruku v ruce při plánování dramatické lekce. Techniky nelze v hodině samostatně zařadit, protože jako samostatné celky postrádají platnost.

Stejně tak jako metod, i technik je celá řada. Dělení technik se liší s každým autorem. Uvedu zde rozdělení technik podle Evy Machkové.

Verbální techniky

- Telefonické rozhovory, rozhlasové zprávy, zaslechnuté části dialogů
- Konverzace ve dvojicích, interview
- Panelové interview (odpovídá skupina hráčů)
- Policejní nebo soudní vyšetřování
- Vyprávění
- Reportáže
- Svědectví
- Titulkování
- Shromáždění a schůze
- Plášť experta
- Zjišťování totožnosti
- Vnitřní hlasy
- Ulička
- Horké křeslo

Techniky s pantomimou a jednáním v roli:

- Vyjádření vztahu postojem
- Živé obrazy
- Výměna rolí
- Životopisy, jeden den v životě
- Kdo je to – kdo jsem?
- Rituály a obřady
- Analogie a alternativy

Techniky grafické a zvukové:

- Odborná a populárně naučná literatura
- Dokumenty, zápisníky, dopisy a zprávy
- Mapy a plány
- Kresba postavy
- Kresba prostředí a lidí
- Masky
- Zvukové záznamy a vyprávění příběhu zvukem

(Machková, E. Úvod do studia dramatické výchovy, 1998)

V praktické části jsem použila jen několik vyjmenovaných technik. Proto bych zde ráda blíže charakterizovala a přiblížila pouze techniky použité ve výzkumné části.

Vyprávění a předčítání

Název této techniky je velice výmluvný, proto si myslím, že ho blíže nemusím charakterizovat. Tato technika provázela všechny lekce, které jsem realizovala. V lekcích dramatické výchovy byla stavebním kamenem, ze kterého jsem vycházela.

Ulička

V lekcích nazvaná též jako alej. Většinou hlavní postava příběhu prochází uličkou spoluhráčů, kteří jí sdělují svoje názory, myšlenky, pocity. Tato technika je dobrá pro zjištění různých pohledů na situaci.

Techniku jsem použila ve dvou lekcích. Obávala jsem se toho, že technika bude pro tak malé děti příliš složitá na pochopení. Děti mě ale mile překvapily, když se bez otázek postavily do uličky a ve většině případů opravdu říkaly, co jim běží hlavou, když se vcítí do situace hlavní postavy.

Horké křeslo

Do horkého křesla usedá postava z příběhu a účastníci se ptají na souvislosti, postoje a názory postavy.

Já jsem v lekcích využila horké křeslo pro vyslovení názorů účastníků, sdělení pocitů a myšlenek.

Živé obrazy

Hráči svým postojem ve štronzu zobrazí vybraný moment v příběhu – pozice vyjadřují činnost, emoce nebo vztahy.

S dětmi jsem používala pojem socha, abych jim přiblížila, co se názvem živý obraz myslí. Tato technika je pro začínající hráče vhodná, protože je jednou z jednodušších technik dramatické výchovy.

Vnitřní hlasy

Klíčová postava z příběhu zůstává v roli, ostatní hráči se kolem ní shromáždí a říkají její myšlenky, pocity, strachy, obavy, přání nebo vnitřní rozpory.

Techniku vnitřních hlasů jsem použila pouze v jedné lekci. Sice jsme s dětmi nevyslovovaly myšlenky ani pocity hlavní postavy, ale říkaly jsme pocity a myšlenky věcí okolo nás. Zabývaly jsme se tím, jaký dopad má na věci zacházení lidí a co si ty dané předměty myslí (co by nám řekly, kdyby mohly).

1.3.3 Dramatická výchova v rámci RVP ZV

S dramatickou výchovou se postupem času setkáváme stále častěji. Pokud se budeme bavit o dramatické výchově na školní úrovni, tak se o její rozšíření zasloužil Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který ji včlenil jako doplňující vzdělávací obor. Doplňující vzdělávací obor není povinnou součástí základního vzdělávání, ale doplňuje a rozšiřuje vzdělávací obsah. Škola může začlenit dramatickou výchovu jako povinný nebo povinně volitelný vzdělávací obsah. Jestli škola dramatickou výchovu začlení do procesu vyučování, je rozhodnutí svobodné. Většinou je toto rozhodnutí ovlivněno dostupností učitelů, kteří mají vzdělání v oboru, a ochotou ředitele školy.

Rámcový vzdělávací program je závazný dokument pro všechny základní školy, který je platný od 1. 9. 2007. Každá základní škola si na základě RVP ZV vytváří svůj školní vzdělávací program, ze kterého vychází při tvorbě třídní vzdělávacích plánů. V RVP ZV se nachází vzdělávací oblasti, které jsou podkladem pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Jsou to tyto oblasti:

- Jazyk a jazyková komunikace – tato oblast zahrnuje vzdělávací obory: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk
- Matematika a její aplikace – vzdělávací obor: Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie – vzdělávací obor: Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět – vzdělávací obor: Člověk a jeho svět
- Člověk a společnost – vzdělávací obory: Dějepis, Výchova k občanství
- Člověk a příroda - vzdělávací obory: Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis
- Umění a kultura - vzdělávací obory: Hudební výchova, Výtvarná výchova a doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova
- Člověk a zdraví - vzdělávací obory: Výchova ke zdraví, Tělesná výchova
- Člověk a svět práce - vzdělávací obory: Člověk a svět práce

V RVP ZV jsou definovány klíčové kompetence, které slouží k utváření osobnosti žáka a vztahují se ke všem vzdělávacím oblastem. Rámcový vzdělávací program neobsahuje specifické klíčové kompetence k oboru dramatické výchovy, ale sepsal je J. Provazník v Tvořivé dramatice. Podle Jaroslava Provazníka: „*žák na základě těchto kompetencí:*

- *vnímá dramatické umění jako svébytný druh umění a seznamuje se s jeho podstatou a zákonitostmi;*
- *orientuje se v žánrech dramatického umění (a to nejen divadelních, ale i filmových, televizních a rozhlasových), seznamuje se s historickými etapami a zvláštnostmi divadelního umění i se společenským významem divadla;*
- *rozumí zásadám mezilidské komunikace a adekvátně používá její prostředky a chápe vazby mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním;*
- *prostřednictvím dramatické hry a hraní rolí prozkoumává a ujasňuje si osobní postoj ke zvoleným tématům zaměřeným především na mezilidské vztahy, postoje, hodnoty i celospolečenské problémy;*
- *pracuje ve skupině, aktivně se účastní společné tvorby, jejího dokončení a prezentace;*
- *využívá základních prostředků dramatické a divadelní práce k uměleckému sdělení a komunikaci s diváky.“* (Provazník, J., Tvořivá dramatika, 2006)

1.3.4 Dramatická výchova na Základní škole Mozaika, o.p.s.

Dramatická výchova je předmět, který se stále více začleňuje do výuky na základních školách. Jak bylo výše zmíněno, škola může začlenit (podle RVP ZV) dramatickou výchovu jako povinný, povinně volitelný nebo volitelný předmět.

Základní škola Mozaika je školou, která na 1. stupni učí podle programu Začít spolu. Jejímí přednostmi je individuální přístup k žákům, slovní hodnocení, otevřenost (dětem, rodičům i okolí), úzká spolupráce s rodinou, vstřícný postoj k dítěti, kooperativní výuka a projektové dny. Ze stručné charakteristiky je jasné, že je škola

otevřena novým přístupům ve výuce. Proto zařazování dramatické výchovy nenaráží na žádné překážky a učitelé mají možnost používat dramatickou výchovu, nebo její prvky, ve výuce. Dramatická výchova na Základní škole Mozaika je vyučována formou volitelného předmětu na 2. stupni základní školy. Dále jsou prvky dramatické výchovy v rámci 1. stupně zařazovány v některých třídách.

Ve školním vzdělávacím programu nemá Základní škola Mozaika zařazenou dramatickou výchovu, avšak z některých vzdělávacích předmětů nebo průřezových témat (např. osobnostní a sociální výchova, člověk a jeho svět) je zřejmé, že se zde prvky dramatické výchovy ve výuce objevují. Dále se prvky dramatické výchovy objevují v Etické výchově jako součást zážitkové pedagogiky. S pozitivním přístupem při používání dramatické výchovy se setkáváme i u vedení školy. Ředitelka školy je otevřena novým výukovým metodám a učitelům vychází vstříc při jejich realizaci. Ačkoli se dramatická výchova na základní škole nevyučuje jako povinný předmět, bylo mi umožněno začlenit ji do běžných vyučovacích hodin. V rámci center aktivit, na které je první a druhá třída spojená, jsem pracovala s polovinou dětí a realizovala s nimi literární a dramatické lekce. Přestože nebylo organizačně jednoduché lekce začlenit, setkaly se s pozitivním ohlasem u dětí a některých rodičů.

Závěrem bych chtěla říct, že jsem ráda, že jsem se nesetkala s odmítnutím aplikovat dramatickou výchovu v hodinách a chtěla bych velice ocenit paní ředitelku, která mi to umožnila a stále umožňuje. Lekce byly nejen pro mě, ale i pro děti velkým přínosem.

2 Praktická část

Empirická část diplomové práce zkoumá míru pamětného zapamatování žáků mladšího školního věku. Porovnává hodiny běžné literární výchovy s hodinami dramatické výchovy. Oba typy lekce vycházejí ze stejné literární předlohy, liší se pouze zvolenými aktivitami.

Úkolem výzkumné části bylo zjistit, zda dramatická výchova přispívá k lepšímu zapamatování informací předávaných při literární výuce.

2.1 Metodologie

Lekce jsem realizovala na Základní škole Mozaika, kde od začátku školního roku 2013/2014 pracuji jako třídní učitelka druhé třídy. Jako výzkumnou metodu jsem zvolila dotazníkové šetření a pozorování.

Po dobu pěti týdnů probíhalo dotazníkové šetření následující formou. Lekce literatury probíhaly vždy v pondělí a lekce dramatické výchovy byly zařazeny v úterý. Rozdělení vyplývá z organizace výuky, kdy by začlenění výzkumu i v dalších dnech znamenalo výrazný zásah do týdenního plánu.

Děti byly rozděleny do dvou skupin. Každá skupina absolvovala v jednom týdnu buď dramatickou, nebo literární výchovu. Následující týden se obě skupiny prohodily. Vždycky den po odučené lekci dostaly děti dotazníky k vyplnění. Ukázkou dětmi vyplněných dotazníků jsem zařadila do příloh.

Druhou zvolenou metodou bylo pozorování. Během výuky jsem pozorovala, do jaké míry se děti zapojují do aktivit a zda nedochází ke kolísání pozornosti žáků. Závěry jednotlivých pozorování jsou uváděny v poslední kapitole práce.

2.2 Výzkumný vzorek

Škola, ve které byl výzkum realizován, je malotřídního typu. Pracovala jsem se dvěma třídami – první a druhou. Druhou třídu navštěvuje 10 žáků a první třídu 15. Skupinu celkem 25 žáků jsem si rozdělila na dvě menší skupiny. V každé skupině bylo

5 dětí z druhé třídy a první třída byla rozdělena na 7 a 8 dětí. V jedné skupině bylo 7 chlapců a 5 dívek a ve druhé 8 chlapců a také 5 dívek.

2.3 První lekce

2.3.1 Dramatická výchova

Název lekce: Podivný úkol

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace, doplňující vzdělávací obor – Dramatická výchova

Cíle hodiny: Žák si vyzkouší a uvědomí si, jaký je život lidí na vozíčku.

Dramatický cíl: Žák si osvojí metodu narativní pantomimy a připravené improvizace.

Žák si osvojí techniky: aleje svědomí, horká židle a seznámí se s metodou učitele v roli.

Škola: ZŠ Mozaika, o.p.s.

Prostor: menší učebna s kobercem a lavicemi

Věk žáků: 1. a 2. třída, 7-9 let

Počet žáků: 12

Časový rozsah lekce: 2 vyučovací hodiny (1,5 h)

Pomůcky: knížka (text), dvě kolečkové židle, poastr, psací potřeby, lepicí lístečky, židle, polštářky

2.3.1.1 Příprava

- **Honička**

Hra na babu. Kam dostanu babu, tam se chytím a pokouším se chytit někoho jiného.

- **Diskuze**

Jaké to bylo? Jak se vám běhalo, když jste se museli držet na místě, kam vás baba plácla?

- **Četba:** „*Krahujec, vedoucí skautského oddílu Střelky - řekl Krahujec tajemně*“

- **diskuze + psaní na poastr**

Rozdělte se do dvou skupin a řekněte si, co byste si s sebou na výlet s vaším oddílem sbalili. Všechno запиšte na papír.

Skupiny zapíší návrhy toho, co si s sebou vezmu a své návrhy si navzájem přečtou.

- **diskuze**

Doplňili byste něco, do svého seznamu? Vzpomněli jste si na něco, co jste zapomněli?

- **Četba:** „*Jo, abych nezapomněl - Chyběl už jenom družinový vedoucí.*“

- **tvorba vlastní skupiny**

Jaké mají děti přezdívky? Podle čeho? Vytvořte si dvě skupiny. Ve skupině si vymyslete svoje přezdívky, napište je na lepicí papírek a dejte si ho na tričko. Vymyslete také název vaší skupiny. Pak nám skupinu představte a řekněte, podle čeho jste přezdívky vybrali.

- **Četba:** „*Kde jen vězí? - Snad neochrnl?*“

- **diskuze**

Co se asi tak mohlo vedoucímu přihodit, že přijel na vozičku?

- **Četba:** „*Nazdarek,*“ *pozdravil rozverně Racek - Máme co dělat, abychom ho stihli.*“

- vyberte z vašeho týmu jednoho, který bude na vozičku, a zdůvodněte vaši volbu.

- **Četba:** „*První se o slovo přihlásil Sup - a mohlo se jet.*“

- **diskuze**

Podle čeho si skupina z našeho příběhu vybrala? Myslíte si, že to byla dobrá volba a proč?

- **Četba s narativní pantomimou:** „*Na Bělehráád - že jimi vozík neprošel.*“

- **připravená improvizace**

„vozík neprošel“ – Jak si poradíte, když vozíček neprojde dveřmi vlaku?

- **Četba:** „*Museli Poštolku nejprve vynést po schodech - brblal si pro sebe.*“

- **alej**

Jak se asi děti cítily, co si myslely?

- **Četba:** „*Asi po hodině vlak zahoukal - vzájemně si sdělovali zážitky z cesty.*“

- **horká židle**

Pojďme si sdělit i ty vaše zážitky. Jeden si sedne, řekne svůj zážitek, pocity, myšlenky. Ostatní sedí před ním a poslouchají.

- **TIR:** „Poslouchejte, něco mě napadlo! Co kdybychom výdělek z naší nedělní brigády místo na krášlení klubovny věnovali Jirkovi Kadřabovi z 5. C na nový elektrický vozík?“

- **diskuze**

Přispěli byste vydělanými penězi na elektrický vozík? – proč ano, proč ne. Zapište vaše argumenty pro a proti na poastr.

- **Četba:** „*V místnosti zavládlo tíživé ticho - A to je velmi cenná zkušenost.*“

- **reflexe**

Myslíte si, že děti udělaly dobře? Proč? Jaké trable mají lidi s vozíčkem? V čem mají těžší život? Jak byste se zachovali, kdybyste potkali člověka na vozíčku?

2.3.2 Literární výchova

Název lekce: Podivný úkol

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace, Výtvarná výchova

Cíle hodiny: Žák čte kratší texty s porozuměním a je schopen na přečtený text reagovat.

Škola: ZŠ Mozaika, o.p.s.

Prostor: menší učebna s kobercem a lavicemi

Věk žáků: 1. a 2. třída, 7-9 let

Počet žáků: 13

Časový rozsah lekce: 2 vyučovací hodiny (1,5 h)

Pomůcky: okopírovaný text, knížka, papíry, pastelky

2.3.2.1 Příprava

- **Honička**

Hra na babu. Kam dostanu babu, tam se chytím a pokouším se chytit někoho jiného.

- **Diskuze**

Jaké to bylo? Jak se vám běhalo, když jste se museli držet na místě, kam vás baba plácla?

- **práce s textem**

Koukám, že nám ve třídě řádil nějaký nezbedníček a poschovával mi příběh, který jsem Vám chtěla přečíst. – Pomozte mi ho najít.

Stránky jsou rozházené... Jak teďka příběh přečtu? Podle čeho bychom mohli příběh seřadit?

- **Četba:** „*Krahujec, vedoucí skautského oddílu Střelky - řekl Krahujec tajemně*“

- **diskuze v kruhu**

co byste si na expedici vzali s sebou

- **diskuze**

„celou cestu stát“ – Co se dětem honilo asi hlavou?

- **diskuze**

„elektrický vozík“ – Co myslíte, jak se děti rozhodly a proč?

- **kresba**

nakreslete obrázek – jednu příhodu, která děti po cestě s vozíkem potkala

2.3.3 Dotazník k 1. lekci

1. O ČEM BYL VČEREJŠÍ PŘÍBĚH?

.....

.....

.....

2. JAKÉ DOBRODRUŽSTVÍ DĚTI PROŽILY?

.....

.....

.....

3. CO NAKONEC UDĚLALY S PENĚZI, KTERÉ SI PŘI BRIGÁDĚ VYDĚLALY?

.....

.....

.....

2.4 Druhá lekce

2.4.1 Dramatická výchova

Název lekce: Kvak a Žbluňk

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace, doplňující vzdělávací obor – Dramatická výchova

Cíle hodiny: Žák si uvědomí, jak je důležité udržovat pořádek.

Dramatický cíl: Žák si osvojí dramatickou metodu pantomima a dramatickou techniku živé obrazy. Prohloubí si zkušenosti s připravenou improvizací.

Škola: ZŠ Mozaika, o.p.s.

Prostor: menší učebna s kobercem a lavicemi

Věk žáků: 1. a 2. třída, 7-9 let

Počet žáků: 13

Časový rozsah lekce: 2 vyučovací hodiny (1,5 h)

Pomůcky: kniha (text)

2.4.1.1 Příprava

- **Honička**

Děti se rozdělí do dvojic. Každá dvojice je domeček. Jedno dítě ze skupiny je houbička na nádobí, druhé talířek. Houbička honí talířek. Talíř se může schovat do domečku tak, že si stoupne zády k jednomu z dětí v domečku a to vybíhá místo něj. Pokud houbička talíř chytne, role se obrátí.

- **diskuze v kruhu**

Kniha se jmenuje Kvak a Žbluňk. Podle čeho mají asi postavy jména?

- **Četba:** „Žbluňk se probudil. „Hrome,“ povzdechl si. Tady v tom domě je velký svinčík. Čeká mě hrozně moc práce.“

- **diskuze**

Co je to svinčík?

- **Četba:** „Kvak nahlédl dovnitř oknem. „To máš pravdu, Žbluňku,“ souhlasil. - Dnes si dám pohov a budu brát život z té příjemnější stránky.“
- **připravená improvizace ve skupinách**
„Asi každý z vás doma uklízí nebo s úklidem pomáhá. Předved'te ve skupině pantomimou, jaká práce mohla doma na Žbluňka čekat.
- **Četba:** „Kvak vešel do domu. - Všechno udělám zítra.“
- **diskuze**
Co všechno bude muset Kvak dělat zítra?
- **pantomima + improvizace**
Ukažte pantomimou, s čím nejčastěji doma pomáháte vy.
- **Četba:** „Potom se Žbluňk posadil na okraj postele. - „Proč?“ zeptal se Kvak“
- **připravená improvizace**
Zahrajte ve skupinách, proč mohl mít Kvak bídnou náladu.
- **Četba:** „Myslím na to, co všechno budu muset zítra udělat.“ - „Ne,“ odpověděl Kvak, „to nebudeš muset.“
- **dramatizace**
Pomůžeme Žbluňkovi posbírat oblečení v normální velikosti, pak maxi a pak mini.
- **Četba:** „Žbluňk posbíral šaty a pověsil je do skříně. - „Ne,“ odpověděl Kvak, „to opravdu nemusíš.“
- **dramatizace**
Pomůžeme Žbluňkovi umýt nádobí v normální velikosti, pak maxi a pak mini.
- **Četba:** „Žbluňk umyl a utřel nádobí a uložil ho do kredence. - Žbluňk oprášil křesla.“
- **dramatizace**
Pomůžeme Žbluňkovi oprášit křesla v normální velikosti, pak maxi a pak mini.
- **Četba:** „Vyčistil okna.“
- **dramatizace**
Pomůžeme Žbluňkovi vyčistit okna v normální velikosti, pak maxi a pak mini.
- **Četba:** „Zalil rostlinky.“
- **dramatizace**
Pomůžeme Žbluňkovi zalít kytky v normální velikosti, pak maxi a pak mini.

- **Četba:** „*Hotovo. Kvak, teď je mu líp.* - „*Proč?*“ zeptal se Kvak.“
- **diskuze v kruhu**
Proč se Žbluňkovi zlepšila nálada?
- **Četba:** „Protože práce je udělaná. - „A co je to?“ zeptal se Kvak.“
- **připravená improvizace ve skupinách**
Co mohl mít Žbluňk v plánu na volný den?
- **Četba:** „Zítra“, odpověděl Žbluňk, „si dám pohov a budu brát život z té příjemnější stránky.“
- **živý obraz + rozehrátí**
Jak byste si užili volný den vy?
- **Četba:** „Potom Žbluňk zalezl zpátky do postele. Přetáhl si deku přes hlavu a usnul.“
- **reflexe**
Jak to máte vy, když dostanete úkol? Necháváte si věci na poslední chvíli, nebo je uděláte hned a proč? Jaká varianta je pro vás lepší? Jakou taktiku volíte, když se vám do něčeho nechce? Musíte doma uklízet nebo s něčím pomáhat?

2.4.2 Literární výchova

Název lekce: Kvak a Žbluňk

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace, Výtvarná výchova

Cíle hodiny: Žák čte kratší texty s porozuměním a je schopen na přečtený text reagovat.

Škola: ZŠ Mozaika, o.p.s.

Prostor: menší učebna s kobercem a lavicemi

Věk žáků: 1. a 2. třída, 7-9 let

Počet žáků: 12

Časový rozsah lekce: 2 vyučovací hodiny (1,5 h)

Pomůcky: kniha (text), papíry, pastelky

2.4.2.1 Příprava

- **Honička**

Děti se rozdělí do dvojic. Každá dvojice je domeček. Jedno dítě ze skupiny je houbička na nádobí, druhé talířek. Houbička honí talířek. Talíř se může schovat do domečku tak, že si stoupne zády k jednomu z dětí v domečku a to vybíhá místo něj. Pokud houbička talíř chytne, role se obrátí.

- **diskuze**

O čem by mohl být dnešní příběh podle honičky?

- **diskuze**

Zbluňk se probudil. „Hrome,“ povzdechl si. Tady v tom domě je velký svinčík. Čeká mě hrozně moc práce.“ Co je to svinčík?

- **čtení**

Během čtení kniha koluje po třídě a děti se ve čtení střídají.

- **Kresba**

Jakou práci doma děláte? Nakreslete buď tu, kterou děláte rádi, nebo tu, kterou rádi neděláte.

2.4.3 Dotazník ke 2. lekci

1. JAK SE JMENOVALY HLAVNÍ POSTAVY?

2. JAKÁ PRÁCE ČEKALA NA JEDNU POSTAVU Z KNÍŽKY?

3. JAK SI S PRACÍ PORADIL – KDY JI UDĚLAL?

2.5 Třetí lekce

2.5.1 Dramatická výchova

Název lekce: Jak se postýlka rozzlobila

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace, Výtvarná výchova, doplňující vzdělávací obor – Dramatická výchova, Člověk a jeho svět

Cíle hodiny: Žák vyjmenuje základní hygienické návyky a zdůvodní důležitost jejich dodržování.

Dramatický cíl: Žák si osvojí techniku vnitřních hlasů a prohloubí si zkušenost s pantomimou a improvizací.

Škola: ZŠ Mozaika, o.p.s.

Prostor: menší učebna s kobercem a lavicemi

Věk žáků: 1. a 2. třída, 7-9 let

Počet žáků: 12

Časový rozsah lekce: 2 vyučovací hodiny (1,5 h)

Pomůcky: okopírovaný text, knížka, papíry, pastelky

2.5.1.1 Příprava

- **Hra**

Žáci sedí v kruhu a mění si místo podle toho, jestli splňují zadání: „Vymění si místo ten, kdo si dneska ráno čistil zuby. Vymění si místo ten, kdo si dneska ráno česal vlasy. Vymění si místo ten, kdo se včera sprchoval.“

Zadání je na téma každodenní hygiena.

- **Četba:** „*Je už večer, ale Martínek si ještě hraje s medvídkem. - Ale krk a uši, to není jen tak.*“

- **pantomima**

Jak vypadá vaše (nejen) večerní hygiena? Předved'te pantomimou a ostatní spolužáci hádají, co předvádíte.

- **poastr**

Z ukázek sepišeme na poastr každodenní hygienu a vyvěsíme ji ve třídě

- **diskuze**

Během ukázek se s dětmi bavím na téma hygiena – co by se stalo, kdybychom si neumyli ruce po použití WC, proč si čistíme zuby,...

- **Četba:** „Martínek začne křičet: „Nechci, nechci, to bolí!“ - Ale postýlka je pěkně zticha.“

- **dramatizace (vnitřní hlasy)**

Jak by to vypadalo, kdyby mohly věci mluvit?

Bereme si různé věci ze třídy a mluvíme za ně. Co by řekla židle, pero, polštářek, kniha, láhev na pití, aktovka,.... Předměty kolují po kruhu a každý, kdo má nápad, řekne, co by mohl daný předmět říct.

- **komiks**

Práce ve skupinách. Vyberte si ve skupině jeden předmět a nakreslete rozhovor s ním – na co byste se ho zeptali, kdyby mohl mluvit. Komiks by měl mít alespoň 4 okna.

- **přípravená improvizace**

Ve dvojici si připravte rozhovor jednoho předmětu s reportérem. Ostatní budou hádat, s jakým předmětem děláte rozhovor.

- **reflexe**

Proč se postýlka na Martíňka zlobila? Jak to probíhá u vás doma večer? Co podle vás mohl Martínek udělat jinak/lépe?

2.5.2 Literární výchova

Název lekce: Jak se postýlka rozzlobila

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět

Cíle hodiny: Žák čte kratší texty s porozuměním a je schopen na přečtený text reagovat.

Škola: ZŠ Mozaika, o.p.s.

Prostor: menší učebna s kobercem a lavicemi

Věk žáků: 1. a 2. třída, 7-9 let

Počet žáků: 12

Časový rozsah lekce: 2 vyučovací hodiny (1,5 h)

Pomůcky: okopírovaný text, knížka, papíry, pastelky

2.5.2.1 Příprava

- **Hra**

Žáci sedí v kruhu a mění si místo podle toho, jestli splňují zadání: „Vymění si místo ten, kdo si dneska ráno čistil zuby. Vymění si místo ten, kdo si dneska ráno česal vlasy. Vymění si místo ten, kdo se včera sprchoval.“

Zadání je na téma každodenní hygiena.

- **čtení**

Po třídě koluje kniha s textem. Kdo z dětí má zájem, přečte kousek textu.

2.5.3 Dotazník ke 3. lekci

1. JAK SE JMENOVALA POSTAVA Z PŘÍBĚHU?

2. KTERÁ VĚC V PŘÍBĚHU MLUVILA?

3. CO SE JÍ NELÍBILO?

2.6 Čtvrtá lekce

2.6.1 Dramatická výchova

Název lekce: Barborka a cucavé bonbóny

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace, doplňující vzdělávací obor – Dramatická výchova, Člověk a jeho svět

Cíle hodiny: Žák si uvědomí, že sladkosti jsou pro zuby škodlivé.

Dramatický cíl: Žák si prohloubí zkušenosti s technikou horkého křesla a uličkou svědomí.

Škola: ZŠ Mozaika, o.p.s.

Prostor: menší učebna s kobercem a lavicemi

Věk žáků: 1. a 2. třída, 7-9 let

Počet žáků: 13

Časový rozsah lekce: 2 vyučovací hodiny (1,5 h)

Pomůcky: kniha, papíry s názvy zubů

2.6.1.1 Příprava

- **honička**

Obdoba hry na Mrazíka. Jeden žák je vrtačka, ostatní žáci jsou kazy. Úkolem vrtačky je pochyťat všechny kazy. Pokud se vrtačka kazu dotkne, kaz se zmrazí a zůstává stát na místě. Hra končí, když jsou pochyťané všechny kazy.

- **Četba:** „Byla jedna holčička, jmenovala se Barborka - zoubky se usmály na ni a všichni šli spát.“

- **rozhovor v kruhu**

Jak bychom si správně měli čistit zuby? Kolikrát denně si je máme čistit? Jak dlouho si máme zuby čistit? – z rozhovoru by měly vyplynout zásady správného čištění zubů: Zuby si čistíme dvě až tři minuty, kartáček držíme jako tužku, abychom na kartáček netlačili. Zuby si čistíme krouživými pohyby a alespoň dvakrát denně.

- **dramatizace čištění**

Pojďme si zkusit „vyčistit zuby“ podle toho, co jsme si řekli. Zkusme si to s přesýpacími hodinami, které nám odměří tři minuty. V průběhu dramatizace se nám kartáček změní na obrovský – čištění ve dvojici, a na mini kartáček.

- **Četba:** „*Ale jednou přišla na návštěvu teta Cecílie - jeden z nich vypadl.*“

- **dramatizace hry zoubků**

„Pojďme si zkusit zahrát na schovávanou a rozpočítávanou. Než začneme hrát, musíme si rozdělit, jaké zoubky budeme, a také se správně postavit podle toho, kde ty zoubky v ústech máme.“

Žákům dám na papírech napsané názvy zubů – stoličky, třenové zuby, řezáky a špičáky. Nejdříve si řekneme, kde se všechny zuby nachází. Potom si děti vyberou, kterým zoubkem chtějí být, a postaví se podle toho do tvaru úst.

„Zoubky hrály nejdříve na rozpočítávanou, jaké rozpočítadlo znáte? (Ententyky, spadla lžička, plave mýdlo, stojí, stojí bedla, u potoka roste kvítí,...)“

Zkusíme si jednu hru, poté následuje další čtení příběhu.

- **Četba:** „*Jeden z vás chybí, řekla večer Barborka - Budu je jíst tak dlouho, dokud je nesním.*“

- **horká židle**

„Co by zoubky řekly Barborce?“

- **Četba:** „*A opravdu jedla jeden za druhým a zoubky se nudily, a tak si zase hrály na schovávanou a zase se rozpočítávaly, a jak se rozpočítávaly, vždycky některý vypadl, ...*“

- **dramatizace hry zoubků**

„Zahrajme si znovu na rozpočítávanou a schovávanou, jako hrají zoubky.“

- **Četba:** „*a než Barborka snědla celý sáček cucavých bonbónů - zbyl jeden malý bílý zoubek a ten se na Barborku smutně díval.*“

- **alej**

Co běží Barborce hlavou?

- **Četba:** „*A Barborka se na něho také smutně dívala - kde se tady vzaly dvě babičky?*“

- **reflexe**

Proč Barborka jedla dál bonbóny, i když ji na to zoubky upozorňovaly? Myslíte si, že si z tohoto zážitku vzala Barborka nějaké ponaučení? Jaké? Udělala by příště něco jinak?

2.6.2 Literární výchova

Název lekce: Barborka a cucavé bonbóny

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět

Cíle hodiny: Žák si uvědomí, že sladkosti jsou pro zuby škodlivé.

Škola: ZŠ Mozaika, o.p.s.

Prostor: menší učebna s kobercem a lavicemi

Věk žáků: 1. a 2. třída, 7-9 let

Počet žáků: 12

Časový rozsah lekce: 2 vyučovací hodiny (1,5 h)

Pomůcky: lístečky s indiciemi, kniha, lístečky s větami

2.6.2.1 Příprava

- **honička**

Obdoba hry na Mrazíka. Jeden žák je vrtačka, ostatní žáci jsou kazy. Úkolem vrtačky je pochyťat všechny kazy. Pokud se vrtačka kazu dotkne, kaz se zmrazí a zůstává stát na místě. Hra končí, když jsou pochytené všechny kazy.

- **hledání tématu**

O čem bude dnešní příběh? Hledejte nápovědy po třídě.

Po třídě jsou schované lístečky a na každém z nich je jeden nápis – pasta, ústa, kartáček, korunka, dásně, kořeny, kámen, moudrost, stolička, špičák, řezák, mléčné. Děti hledají po třídě lístečky, přečtou si na nich nápis a dají ho do kruhu na koberec, aby měli i ostatní možnost přečíst si, co na lístečku je.

Po nalezení všech lístečků si sedneme do kruhu a přečteme si je. Děti řeknou svoje typy na téma dnešní hodiny. Předpokládám, že se najde někdo, kdo odhalí téma zubů, a proto si s dětmi řeknu, co nápisy na lístečkách znamenají a jakou mají souvislost se zuby.

- **práce s textem**

Tak vidíte, říkala jim Barborka a pak se na ně do zrcadla usmála a zoubky se usmály na ni a všichni šli spát. – co je správné a co je špatné při čištění zubů? Roztříd'te lístečky.

Zuby si čistíme dvakrát denně. x Zuby si čistíme dvakrát týdně.

Zuby si čistíme tři minuty. x Zuby si čistíme tři hodiny.

Sladkostmi nevznikají zubní kazy. x Sladkostmi vznikají zubní kazy.

Zubní kartáček si pravidelně měníme. x Zubní kartáček si neměníme.

2.6.3 Dotazník ke 4. lekci

1. O KOM BYL VČEREJŠÍ PŘÍBĚH?

.....

.....

.....

.....

2. JAKÁ HRA SE V PŘÍBĚHU HRÁLA? KDO JI HRÁL A PROČ?

.....

.....

.....

.....

3. JAK PŘÍBĚH SKONČIL?

.....

.....

.....

.....

2.7 Pátá lekce

2.7.1 Dramatická výchova

Název lekce: Tučňák v Africe

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět, doplňující vzdělávací obor – Dramatická výchova

Cíle hodiny: Žák pracuje s globusem.

Žák zjistí, kde leží Afrika i Antarktida a jaká zvířata v těchto zemích žijí.

Dramatický cíl: Žák si prohloubí zkušenosti s živými obrazy, pantomimou a improvizací.

Škola: ZŠ Mozaika, o.p.s.

Prostor: menší učebna s kobercem a lavicemi

Věk žáků: 1. a 2. třída, 7-9 let

Počet žáků: 12

Časový rozsah lekce: 2 vyučovací hodiny (1,5 h)

Pomůcky: globus, hudba, kniha, papíry, polštářky, instrukce na lístečkách

2.7.1.1 Příprava

- **poslech hudby**

Žákům pustím ukázkou africké hudby. Podle ukázky žáci hádají, pro jakou zemi je hudba typická, říkají, co jim hudba připomíná a co si při ní představují.

- **Četba:** „*Tučňák v Africe*“

Jeden tučňák z Antarktidy

hrdě řekl: „Pánové,

zítra jedu do Afriky!“

- **práce s globusem**

Kde je Antarktida a Afrika? – ukáзка na globusu

- **pantomima**

Jaká zvířata žijí na Antarktidě? Předved'te pantomimou, ostatní hádají, které zvíře předvádíte.

Jaká zvířata žijí v Africe? Předved'te pantomimou, ostatní hádají, které zvíře předvádíte.

- **Četba:** „*Jak? No na kře ledové!*“

- **Co je to kra?**

Rozdělte se do dvojic. Každá dvojice dostane tři archy papíru A4. Jejich úkolem je přejít vyznačenou trasu z polštářků pouze pomocí těchto třech papírů – pro žáky to jsou ledové kry.

- **Četba:** „*Je mi fuk, že je tam horko.*

*Když pojedu na ledu,
povezu si zimu s sebou,
mrazy jim tam předvedu!“*

- **živý obraz**

Udělejte sochu toho, co se dá dělat v zimě a Afričané to neznají, protože u nich sníh nemají – ukažte jim, jak se v zimě bavíte.

Žák udělá sochu, když se ho dotknu, řekne, co jeho socha dělá.

- **Četba:** „*Jak však tučňák na kře připlul*

*do vod teplých moří,
zděsil se – jeho kra taje,
led se pod ním boří....*

- **rozhovor**

Proč se pod ním led boří? Co může dělat, když mu led taje? Mohl by do Afriky doplavat a jak? – zkusíme si plavecké styly

- **Četba:** „*Afrika neztuhla mrazem,*

*ten pokus se nezdařil
a tučňák se napůl horkem,
napůl studem vypařil.*

Co z toho příběhu plyne?

Návod celkem prostý:

Neprosazujte své zvyky

tam, kde jste jen hosty.

- **Improvizace**

Co znamená věta – neprosazujte své zvyky tam, kde jste jen hosty?

Každý národ má své zvyky, které jsou pro něj typické.

Třída se rozdělí na dvě skupiny. Každá skupina dostane jeden lísteček s instrukcí, jakou scénku mají nacvičit a poté předvést.

V České republice je zvykem vítat návštěvy chlebem a solí.

Když domorodé africké kmeny něco oslavují, tancují okolo ohně a hrají na různé nástroje.

- **reflexe**

Co podle vás znamená poslední odstavec básničky? Co z toho příběhu plyne? Návod celkem prostý: Neprosazujte své zvyky tam, kde jste jen hosty.

Co se tučňákovi na jeho cestě přihodilo? Proč chtěl cestovat do Afriky?

2.7.2 Literární výchova

Název lekce: Tučňák v Africe

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět

Cíle hodiny: Podle smyslu textu žáci složí rozstříhaný text.

Žák pracuje s globusem.

Škola: ZŠ Mozaika, o.p.s.

Prostor: menší učebna s kobercem a lavicemi

Věk žáků: 1. a 2. třída, 7-9 let

Počet žáků: 13

Časový rozsah lekce: 2 vyučovací hodiny (1,5 h)

Pomůcky: rozstříhaná básnička, globus, hudba

2.7.2.1 Příprava

- **poslech hudby**

Žákům pustím ukázkou africké hudby. Podle ukázky žáci hádají, pro jakou zemi je hudba typická, co jim hudba připomíná a co si při ní představují.

- **rozstříhaná básnička**

Někdo mi rozstříhal básničku. Pomůžete mi ji složit?

- **čtení**

Složenou básničku si přečteme. Dává smysl?

- **práce s globusem**

Ukažme si na globusu, o kterých zemích se v básničce mluví – najdeme, kde se nachází?

2.7.3 Dotazník k 5. lekci

1. JAKÉ ZVÍŘE BYLO V BÁSNIČCE?

2. Z JAKÉ ZEMĚ CESTOVALO A KAM?

3. JAK JEHO PUTOVÁNÍ DOPADLO?

2.8 Vyhodnocení výzkumu

2.8.1 První lekce

Na první lekci jsem si vybrala příběh s názvem Podivný úkol z knihy Neobyčejná dobrodružství - pro neobyčejné kluky a holky od Radka Daniela. Zaujal mě svým napínavým dějem a také tématem lidí na vozíčku.

V lekci dramatické výchovy měly děti možnost vyzkoušet si jízdu na invalidním vozíčku, který představovala kolečková židle. Jízda měla veliký úspěch a v závěru lekce jsme se dostaly k tématu život lidí na vozíčku a s ním spojené obtíže.

Tabulka č. 1.: Vyhodnocení 1. lekce

	První lekce					
	Literární výchova			Dramatická výchova		
Otázka č.	1	2	3	1	2	3
Celkový počet odpovědí	11			11		
Počet správných odpovědí	6	6	5	9	9	10
Úspěšnost odpovědí k jednotlivým otázkám (%)	55	55	45	82	82	91
Celková úspěšnost lekce (%)	52			85		

První lekce se dohromady zúčastnilo 22 dětí. Literaturu absolvovalo 11 dětí a dramatickou výchovu také. Z přiložené tabulky je vidět, že úspěšnější v odpovědích byly děti, které se zúčastnily dramatické výchovy. V prvních a druhých otázkách vidíme rozdíl třech odpovědí, ve třetích dokonce pět. Úspěšnost odpovědí dětí z literární lekce se pohybuje lehce nad padesát procent a úspěšnost po absolvování dramatické lekce je přes osmdesát procent. Tento výsledek z jedné pětiny potvrzuje, že děti si z hodiny dramatické výchovy, která pracuje s literárním textem, pamatují podstatně více informací, než z hodiny klasické literatury.

2.8.2 Druhá lekce

Tabulka č. 2.: Vyhodnocení 2. lekce

	Druhá lekce					
	Literární výchova			Dramatická výchova		
Otázka č.	1	2	3	1	2	3
Celkový počet odpovědí	12			10		
Počet správných odpovědí	2	1	3	9	7	9
Úspěšnost odpovědí k jednotlivým otázkám (%)	17	8	25	90	70	90
Celková úspěšnost lekce (%)	17			83		

Ve druhé lekci jsem pracovala s textem, který se jmenuje Zítřka z knihy Kvak a Žbluňk od Arnolda Lobela. Téma, které se v příběhu objevuje (úklid), je dětem blízké, protože i ony mají doma povinnosti, které musí plnit. S příběhem realizovaným v dramatické lekci jsme se dostali i k tématu strategie plnění úkolů. Děti popisovaly, jak postupují, když mají nějaký úkol. Někdo úkol udělá hned, jiný si ho nechává na poslední chvíli. Pro spolužáky, kteří zatím nedostávají doma žádnou práci, to mohlo být inspirativní.

Druhá lekce se zúčastnilo celkem 22 dětí, z toho literární lekci absolvovalo 12 dětí a dramatickou 10. Na první otázku správně odpověděly dvě děti, které byly na literatuře a devět dětí, které byly na dramatické lekci. Druhou otázku správně zodpovědělo pouze jedno dítě z literatury a sedm z dramatické výchovy. Na poslední otázku se podařilo správně odpovědět třem dětem z literatury a devíti z dramatické lekce. Z výsledků vyplývá, že úspěšnost dětí po absolvování literární lekce je 17% a dramatické lekce 83%.

2.8.3 Třetí lekce

Tabulka č. 3.: Vyhodnocení 3. lekce

	Třetí lekce					
	Literární výchova			Dramatická výchova		
Otázka č.	1	2	3	1	2	3
Celkový počet odpovědí	10			8		
Počet správných odpovědí	5	5	2	8	8	7
Úspěšnost odpovědí k jednotlivým otázkám (%)	50	50	20	100	100	88
Celková úspěšnost lekce (%)	40			96		

V této lekci jsem pracovala s textem, který se jmenuje Jak se postýlka rozzlobila z knihy Martínkova čítanka a dvě klubička pohádek od Eduarda Petišky. Příběh se mi líbil, protože oživuje neživé předměty a dává zpětnou vazbu hlavní postavě Martínkovi, kterému dává najevo, že se mu jeho chování nelíbí. Příběh umožňuje čtenářům zamyslet se nad tím, že i když předměty nemluví a nemohou nám říci, co se jim nelíbí, má naše chování pro ně nějaké následky.

Výsledky dotazníků z dramatické výchovy jsou velice vysoké. V prvních dvou otázkách žáci dosáhli 100% a v poslední 88% úspěšnosti. V celkovém přehledu je to 96% úspěšnost a je to nejlepší výsledek ze všech lekcí. Dotazníky z literární lekce dopadly v této lekci jako druhé nejlepší z celé výzkumné části. Přesto výsledky nedosahují ani 50%.

2.8.4 Čtvrtá lekce

Tabulka č. 4.: Vyhodnocení 4. lekce

	Čtvrtá lekce					
	Literární výchova			Dramatická výchova		
Otázka č.	1	2	3	1	2	3
Celkový počet odpovědí	7			7		
Počet správných odpovědí	2	1	3	7	7	6
Úspěšnost odpovědí k jednotlivým otázkám (%)	29	14	43	100	100	86
Celková úspěšnost lekce (%)	29			95		

Ve čtvrté lekci jsem použila příběh Barborka a cucavé bonbóny, který je z knihy Miloše Macourka Pohádky. Pohádka nabízí téma hygieny, konkrétně zubní hygieny. S žáky na dramatické výchově jsme si řekli, jak správně čistit zuby a poté jsme si to vyzkoušeli. Povedená aktivita byla dramatizace hry zoubků. Děti si u ní nejen zopakovaly názvy zubů a jejich postavení v ústech, ale také se naučily nová říkadla.

Tuto lekci absolvovalo dohromady 14 dětí, z toho 7 bylo na literatuře a 7 na dramatické výchově. Dotazníky, které vyplňovaly děti z literární lekce, dopadly následovně: na první otázku odpověděly správně dvě děti, na druhou pouze jedno a na třetí tři. V dramatické výchově byly výsledky lepší, první a druhou otázku správně zodpovědělo sedm dětí a třetí šest. V první a druhé otázce děti dosáhly 100% úspěšnosti.

2.8.5 Pátá lekce

Tabulka č. 5.: Vyhodnocení 5. lekce

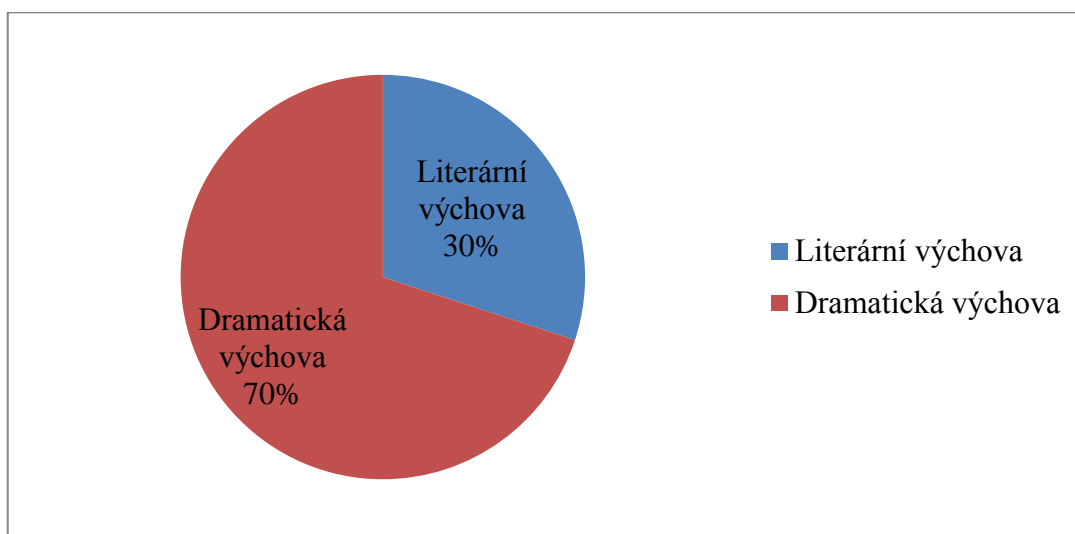
	Pátá lekce					
	Literární výchova			Dramatická výchova		
Otázka č.	1	2	3	1	2	3
Celkový počet odpovědí	5			8		
Počet správných odpovědí	4	3	1	7	6	7
Úspěšnost odpovědí k jednotlivým otázkám (%)	80	60	20	88	75	88
Celková úspěšnost lekce (%)	53			83		

Příběhů a pohádek, ze kterých se dá sestavit dramatická lekce, je mnoho. Na trhu je i velké množství poezie. Pro poslední lekci jsem chtěla použít poezii a vyzkoušet si práci s ní. Najít vhodnou básničku, která by splňovala moje kritéria, nebyl vůbec jednoduchý úkol. Nakonec jsem zvolila básničku Tučňák v Africe z knihy Deset malých Bohoušků od Miloše Kratochvíla. Básnička má děj, zápletku a jednoduché téma pro děti. Byla jsem ráda, že si děti vyzkouší i práci s globusem.

Lekcí se dohromady zúčastnilo 13 dětí, 5 dětí bylo na literatuře a 8 na dramatické výchově. Překvapivě dopadly výsledky prvních a druhých otázek stejně v obou lekcích. Na první otázku špatně odpovědělo pouze jedno dítě z celkového počtu, na druhou otázku odpověděly špatně děti dvě. U posledních otázek se správné a špatné odpovědi lišily. V literatuře byla dobře pouze jedna odpověď a v dramatické výchově byla špatně pouze jedna odpověď.

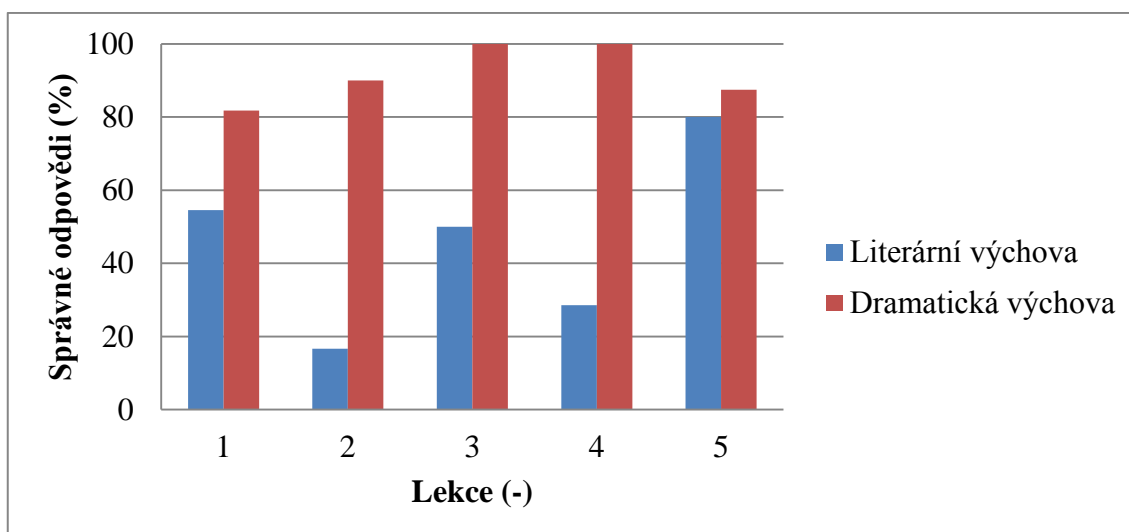
Pro mě bylo velikým překvapením, že si děti z obou lekcí (až na výjimky dvou z každé lekce) pamatovaly název země, ze které tučňák cestoval, i název země, do které putoval.

Graf I.: Procentuální porovnání všech správných odpovědí z literární a dramatické výchovy



Tento graf obsahuje procentuální vyjádření celkové úspěšnosti ze všech lekcí. Je v něm znázorněn poměr literární a dramatické výchovy. Jak je vidět, po absolvování dramatické výchovy byli žáci úspěšnější při vyplňování dotazníku.

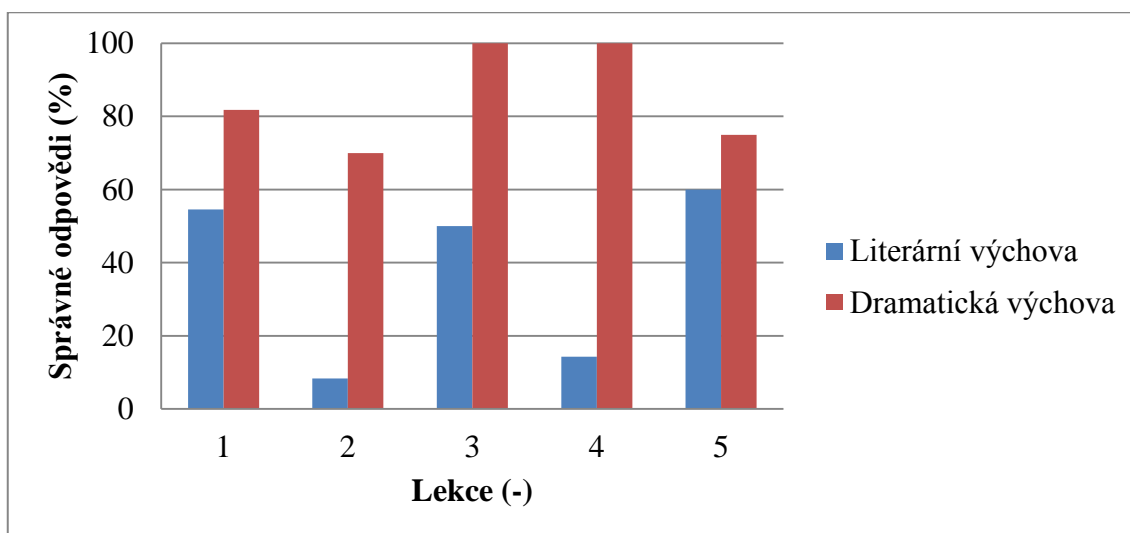
Graf II.: Úspěšnost správných odpovědí v 1. otázkách všech lekcí



Zajímavé je i porovnání správných odpovědí v prvních otázkách dotazníků. První otázky byly zaměřené na zjišťování hlavních postav, výjimkou byl pouze první dotazník. Tyto otázky byly odrazovým můstkem pro další odpovědi, měly dětem připomenout absolvovanou lekci. Myslím si, že to byly nejjednodušší otázky

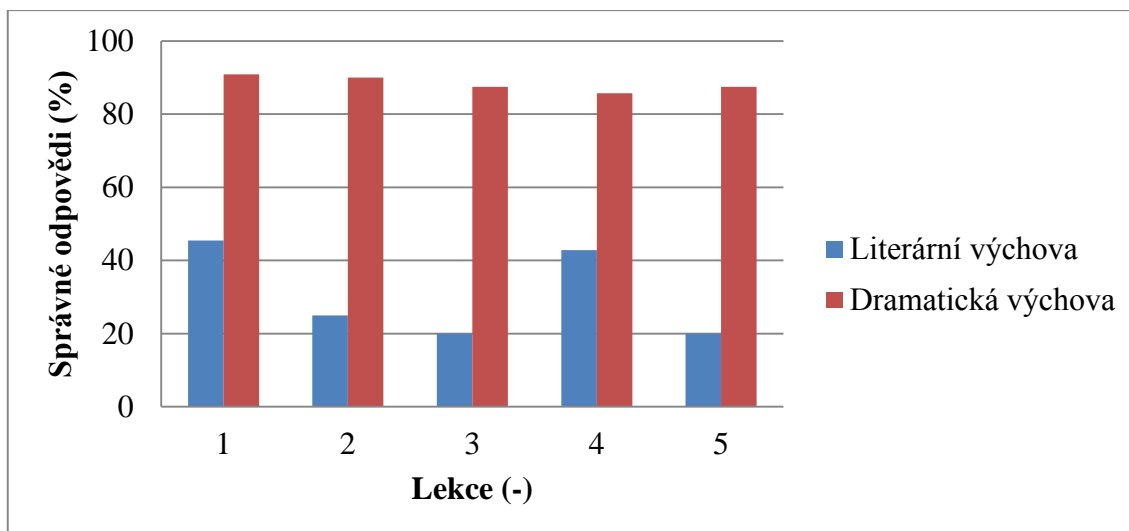
z dotazníku. Jak je vidět, ve dvou případech dosáhly děti z dramatické výchovy 100 % úspěšnosti a ve všech lekcích byly v odpovědích na první otázky úspěšnější. Nejmenšího rozdílu si můžeme všimnout v páté lekci. Konkrétně dosáhly děti, které absolvovaly literární lekci, 80% úspěšnosti a děti z dramatické lekce 88% úspěšnosti. Myslím si, že je to zapříčiněno tím, že jsme v literární lekci hodně pracovali s textem, každý dostal příležitost, aby ostatním básničku přečetl, a také jsme o obsahu textu hodně mluvily.

Graf III.: Úspěšnost správných odpovědí v 2. otázkách všech lekcí



Druhé otázky se zabývaly obsahem absolvované lekce, resp. textu, nebo se zaměřovaly na jednu vybranou oblast. Odpověď žáků pro mě nesla informaci, jestli si pamatují, o čem příběh byl, nebo co důležitého se v něm odehrálo. V grafu vidíme opět ve dvou případech 100% úspěšnost žáků z dramatické lekce. Největší rozdíl je patrný ve čtvrté lekci. Po absolvování literární lekce, správně odpovědělo 14% žáků a po dramatické lekci 100%.

Graf IV.: Úspěšnost správných odpovědí v 3. otázkách všech lekcí



Třetí otázky byly většinou zaměřeny na to, jak příběh dopadl. Z dotazníku byly tyto otázky nejtěžší, protože většinou navazovaly na otázky druhé. Velice nízkých výsledků dosahovali žáci literární výchovy. Průměrově jsou to nejnižší výsledky ze všech třech otázek. Předpokládala jsem takové výsledky, protože pokud žáci nevěděli druhou otázku, bylo velice pravděpodobné, že nebudou vědět ani otázku třetí. Velice dobrých a vyrovnaných výsledků dosahuje dramatická výchova. V grafu si můžeme všimnout, že výsledky dramatické výchovy se pohybují celkem v rovině, což svědčí o tom, že si žáci vedli podobně v odpovědích na třetí otázky.

Pozorování

Druhou použitou výzkumnou metodou bylo pozorování. Zaměřila jsem se na to, do jaké míry se děti v jednotlivých lekcích zapojují. Zjistila jsem, že více aktivní byly děti při hodinách dramatické výchovy. V hodinách literatury se zapojovaly děti, které měly zájem o čtení. Ostatní se do čtení nezapojovaly, protože jsem většinou čtení zadávala jako dobrovolnou aktivitu.

Lekce dramatické výchovy byly pro děti daleko zajímavější a motivovanější. Motivaci a pestré aktivity děti raného školního věku potřebují. Oproti tomu lekce literární byly především zaměřené na čtení a neobsahovaly takové množství různých aktivit.

2.9 Závěry výzkumu

Ve výzkumné části práce se mi dostalo odpovědí na otázky, které jsem si stanovila a potvrdilo se mi to, co jsem očekávala. Z vyhodnocených dotazníků se ukázalo, že si děti zapamatovaly více informací, když se účastnily dramatické lekce. Z pozorování dramatických a literárních lekcí vyplynulo, že děti se daleko více zapojují do aktivit, které vycházejí z dramatické výchovy. Ve výsledném měřítku vyšla dramatická výchova jako vhodný nástroj, který lze použít v hodinách literární výchovy.

3 Závěr

K tématu diplomové práce mě přivedly absolvované náslechy v různých základních školách. Zpravidla jsme navštěvovali hodiny Českého jazyka a literatury. Neustále jsem se zabývala otázkou, proč většina učitelů zůstává u běžné výuky literatury (čtení) a také tím, co si z hodiny odnášejí žáci. Je pravda, že ne všechny shlédnuté hodiny byly „klasické“, ale byla jich většina. Náš vzdělávací systém nabízí přeci různorodé metody pro výuku čtení. Pravdou je, že hodina čtení ve stylu: otevřete si knížku a čteme po jedné větě, není vůbec časově náročná na přípravu pro učitele. Je to ale pro žáky přínosné?

Na vysoké škole jsem si vybrala specializaci dramatická výchova, proto cílem diplomové práce bylo zjistit, jestli metody a techniky dramatické výchovy používané v literární výchově jsou efektivnější, než běžné hodiny literární výchovy. Výzkum probíhal v první a druhé třídě, žáci tvořili smíšenou skupinu. Metody a techniky dramatické výchovy žáci do té doby neznali.

Z výsledků dotazníků, vyplňovaných den po odučené lekci, vyplynulo, že si žáci zapamatovali mnohem více informací z hodin dramatické výchovy. V celkovém měřítku byla úspěšnost lekcí dramatické výchovy 70 % a literární výchovy 30 %. Je tedy zřejmé, že zařazování metod, technik a lekcí dramatické výchovy je efektivní a pro pamětné zapamatování informací také žádoucí.

Z načerpaných zkušeností a informací praktickou i teoretickou částí práce mohu konstatovat, že dramatická výchova by měla být ve velké míře začleňována na základních školách a nejen tam.

4 Seznam použité literatury

4.1 Teoretická část

BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů*. Praha: NIPOS, 2012. ISBN 978-80-7068-015-5

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9

HAUSENBLAS, Ondřej. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 1997. ISBN 80-86039-39-0

KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie: 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9

MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2000. ISBN 80-85883-54-6

PROVAZNÍK, Jaroslav, a kol. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901660-4-0

PROVAZNÍK, Jaroslav. Několik poznámek o dramatické výchově a jejím místě v rámci vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. *Tvořivá dramatika*. 2006, č. 3

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006, ISBN 80-87000-02-1

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: 3., doplněné a upravené vydání*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-560-8

SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-05-2

SKŘIVÁNEK, Zdeněk, Radka WILDOVÁ. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 1998. ISBN 80-86039-55-2

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do vývojové psychologie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-057-4

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-2471865-1

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-16-1

WILDOVÁ, Radka. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-103-6

WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjíme počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8

4.2 Praktická část

DANIEL, Radek. *Neobyčejná dobrodružství pro neobyčejné kluky a holky*. Praha: Advent-Orion, 2011. ISBN 978-80-7172-068-3

KRATOCHVÍL, Miloš. *Deset malých Bohoušků*. Frýdek-Místek: Alpres, 2002. ISBN 80-7218-707-4

LOBEL, Arnold. *Kvak a Žbluňk se bojí rádi*. Praha: Albatros, 2012. ISBN 978-80-00-02857-6

MACOUREK, Miloš. *Jakub a dvě stě dědečků*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1963. ISBN 13-064-63

PETIŠKA, Eduard. *Martínkova čítanka a dvě klubíčka pohádek*. Praha: Knižní klub, 1994. ISBN 80-7176-019-6

5 Přílohy

5.1 Text k 1. lekci

Podivný úkol

Krahujec, vedoucí skautského oddílu Střelky, v pondělí na schůzce oznámil, že se v pátek pojede na oddílovou chatu v Sázavě.

„Vážení, na sobotu máme domluvenou projížďku po řece a v neděli budeme pomáhat hajnému Mrkvičkovi s výsadbou stromků. A ještě něco: připravte se, že po cestě budete plnit docela obtížný úkol,“ řekl Krahujec tajemně. „Jo, abych nezapomněl, každá družina se sejde na jiném místě: Lišky na Pankráci, Bobři na Chodově a Lvíčata v Dejvicích před KFC. Je to všem jasné?“

„Anóóó,“ zakřičely děti sborem.

„Tak v pátek na chatě,“ rozloučil se s nimi Krahujec a zaklapl svůj vůdcovský notes, který byl plný nečitelných poznámek.

Martin zvaný Sokol se už nemohl dočkat. Od pondělí netrpělivě vyhlížel konec týdne a v pátek byl jako na trní. Ve vyučování nedával pozor, soustavně koukal na hodinky a s nikým se moc nebavil. A když školní zvonek ukončil poslední hodinu, vyřítil se ze třídy jako hasič při poplachu a pelášil domů, co mu síly stačily. Doma rychle zhltl oběd, převlíkl se do maskáčů, popadl batoh a tradá do Dejvic.

Na místo srazu dorazil jako první. Krátce po něm přišla Monika, které v oddílu přezdívali Poštołka, a za tři minuty po ní se z metra vyřítila známá trojka. Věrka neboli Liška, Roman zvaný Medvěd a Petr, kterému kvůli jeho zakřivenému nosu říkali Sup. Chyběl už jenom družinový vedoucí.

„Kde jen vězí?“ vzdychl Sup po chvíli čekání a obezřetně se rozhlédl.

„Tamhle je,“ řekl Sokol a ukázal prstem na druhou stranu silnice. Všichni jako na povel otočili tím směrem hlavy a divže nevykřikli překvapením. Jejich družinový vedoucí seděl v invalidním vozíku, který poháněl svými svalnatými pažemi.

„Co se mu jen mohlo stát?“ kroutila nechápavě hlavou Poštolka, až jí copy litaly.
„Snad neochrnl?“

„Nazdarek,“ pozdravil rozverně Racek, když přijeli blíž. „Co koukáte, jako byste spadli z višně?“

„Přemýšlíme, co se ti stalo,“ řekl za všechny Sup a významně se podíval na vozík.

Racek se šibalsky usmál a odpověděl: „Nic se mi nestalo. Tenhle vozík je součástí dnešního úkolu. Určete rychle někoho, kdo na něm bude až do večera sedět. Můžete losovat nebo ho prostě jen vybrat, to je jedno, důležité je, aby onen „invalida“ sám z vozíku ani na chvíli neslezl.

A potom vyrazte na nádraží. Jasný?“

Kluci a holky přikývli, ale dál koukali jako z jara. Byli z toho trošku zklamaní. Čekali, že budou hrát nějakou dobrodružnou bojovku, a místo toho na ně čekala otrava s vozíkem. Jaký to mohlo mít smysl? Vždyť to byla nanejvýš ztráta času.

„Tak honem,“ popohnal je Racek, „vlak nám z hlavního nádraží odjíždí zhruba za hodinu. Máme co dělat, abychom ho stihli.“

První se o slovo přihlásil Sup. „Navrhuji, abychom losovali.“

„Túúúdle, núúúdle,“ poklepala si na čelo Liška. „Náhodou to vyhraješ ty a my ostatní se ztrháme. Musíme vybrat toho nejlehčího, abychom se moc nenadřeli.“

„Tak dobrá,“ souhlasil Sup. „Ať si tam teda sedne Poštolka, váží dvacet kilo i s postelí.“

Poštolka se vítězoslavně usmála a uvelebila se na sedátku. Sokol jí vzal batoh, Sup s Medvědem se chopili madel a mohlo se jet.

„Na Bělehrááád,“ křičela Poštolka rozjíveně a výprava se dala do pohybu. Nebylo to ale vůbec jednoduché.

První potíže nastaly hned nahoře u podchodu. Na Dejvické totiž nejsou eskalátory a do výtahu pro invalidy je Racek nepustil. Nezbylo jim než vozík snést. Děti u toho hekaly, funěly a sípaly jako parní lokomotiva v kopci.

Dole v metru to naopak šlo celkem lehce. Vůz byl prázdný, takže do něj pohodlně s vozíkem najeli a uvelebili se na sedadlech. Mnohem horší to však bylo při přestupování. Na Můstku se tísnily davy nevšímavých lidí, kteří se nehnuhli, ani když je o to děti slušně požádaly. A nastoupit se jim podařilo až do druhé soupravy, protože první byla napěchovaná až po strop.

„To je hrůza!“ vzdychaly děti.

Cesta metrem ale nebyla zdaleka to nejhorší, co je ten den potkalo. Opravdové trampoty nastaly až na vlakovém nádraží.

Děti musely překonat několik dlouhých schodišť, prokličkovat lesem zavazadel a zdolat mnoho dalších obtížných překážek.

„Já to snad nevydržím,“ naříkala Liška a kapesníkem si otírala rosené čelo.

Ani ostatním členům výpravy nebylo příliš do zpěvu. Ruce měli zbolavělé, nohy se jim trásly a připadalo jim, že jsou svému okolí jen na obtíž. Lidé do nich ustavičně vráželi, podrážděně syčeli a vrhali na ně nevraživé pohledy.

A největší hrůza na ně čekala u vlaku. Dveře vagonu byly totiž tak úzké, že jimi vozík neprošel. Museli Poštolku nejprve vynést po schodech nahoru a teprve potom vtáhnout složený vozík do vagonu. Celá operace jim zabrala řadu času. Nejméně pět minut zápasili s Poštolkou a dobrých osm s vozíkem.

A když se konečně dostali do vlaku, byla už všechna místa k sezení obsazená, takže jim nezbylo než zabrat chodbičku u záchodků a celou cestu stát.

„To je děs,“ vzdychal Sokol a každou chvíli vyhlížel cílovou stanicí. Stál namáčkнутý v uličce, nohama svíral batoh a do zad ho tlačila rukojeť vozíku. Nejraději by ten neskladný krám vzal a na nejbližší stanici ho vyhodil ze dveří. „Pěkný úkol si to pro nás Krahujec vymyslel, jen co je pravda,“ brblal si pro sebe.

Asi po hodině vlak zahoukal, zvolnil tempo a projel kolem návěstí Sázava.

„Hurááá,“ vypískli kluci a holky a začali se tlačit ke dveřím. Ven to šlo celkem hladce. Sokol se Supem vynesli Poštolku na nástupiště, posadili ji na lavičku, Liška s Medvědem se postarali o vozík a Racek vyházel batohy oknem. Konečně byli na čerstvém vzduchu. Zhluboka se nadechli, protáhli si ztuhlé kosti a traká k oddílové chatě. Zbývali jim poslední čtyři kilometry.

Tuto vzdálenost obvykle urazili ani ne za čtyřicet minut, ale s vozíkem jim to trvalo mnohem déle.

Zadrhávali s ním o kořeny, do kopce museli každou chvíli odpočívat a z kopce brzdili jako o život. Když pak konečně dorazili jako o život. Když pak konečně dorazili do chaty, byli u konce svých sil. Svaly na rukách i nohách je bolely, dlaně pálily a chodidla měli samý puchýř. Jejich úkol ale neskončil. Bylo třeba Poštolku ještě ubytovat, vybalit jí věci z batohu a pomoci s přípravou jídla.

Když pak měli všechno hotové, sešli se s ostatními družinami ve společenské místnosti a vzájemně si sdělovali zážitky z cesty. Jak to tak Martin řečený Sokol všechno poslouchal, najednou mu hlavou probleskl nápad: „Poslouchejte, něco mě napadlo!“ Šum hlasů jako na povel utichl. „Co kdybychom výdělek z naší nedělní brigády místo na zkrášlení klubovny věnovali Jirkovi Kadrabovi z 5. C na nový elektrický vozík?“

V místnosti zavládlo tíživé ticho, které po chvíli přerušil Sup svým zvučným hlasem: „Jsem pro!“

Krahujec se usmál a povídá: „Výborný nápad. Je ale třeba, aby se k němu vyjádřili i ostatní. Kdo s Martinovým návrhem souhlasí, ať zvedne ruku.“

Kluci a holky na sebe chvíli rozpačitě koukali – zřejmě zvažovali, jestli by náhodou nebylo lepší za vydělané peníze koupit pingpongový stůl a rakety -, a pak jim jejich rozbolavělá těla připomněla, jaký je život s vozíkem, a ve společenské místnosti pomalu vyrostl les rukou.

„Nestačím se divit, vážení,“ řekl spokojeně Krahujec a dodal: „Ani ve snu by mě nenapadlo, že dnešní trápení s vozíkem na vás bude mít tak blahodárný vliv.“

Martin se pousmál a polohlasem zahuhlal: „No jo, díky tomu, že jsi vymyslela tak báječně otravný úkol, jsme se něčemu přiučili. Podívali jsme se na svět očima těch, kteří na vozíku musí chtě nechtě sedávat každý den. A to je velmi cenná zkušenost.“

5.2 Text ke 2. lekci

Zítří

Žbluňk se probudil. „Hrome,“ povzdechl si. Tady v tom domě je velký svinčík. Čeká mě hrozně moc práce.“

Kvak nahlédl dovnitř oknem. „To máš pravdu, Žbluňku,“ souhlasil.

„Svinčík tu je.“

Žbluňk si přetáhl deku přes hlavu.

„Udělám to zítra,“ prohlásil.

„Dnes si dám pohov a budu brát život z té příjemnější stránky.“

Kvak vešel do domu.

„Žbluňku,“ řekl, „kabát a kalhoty máš odhozené na podlaze.“

„Zítra,“ zabručel Žbluňk z pod deky.

„Kuchyňský dřez je plný nádobí,“ řekl Kvak.

„Zítra,“ odpověděl Žbluňk.

„Na křeslech je spousta prachu.“

„Zítra,“ opakoval Žbluňk.

„Okna potřebují umýt,“ pokračoval Kvak. „A měl bys zalít svoje rostlinky.“

„Zítra!“ vykřikl Žbluňk. „Všechno udělám zítra.“

Potom se Žbluňk posadil na okraj postele.

„Brr,“ zabručel. „Mám bídnou náladu.“

„Proč?“ zeptal se Kvak.

„Myslím na to, co všechno budu muset zítra udělat.“

„Ano,“ přikývl Kvak, „zítra budeš mít perný den.“

„Ale Kvak,“ řekl Žbluňk, „když seberu kalhoty a kabát teď, tak je nebudu muset uklízet zítra, co říkáš?“

„Ne,“ odpověděl Kvak, „to nebudeš muset.“

Žbluňk posbíral šaty a pověsil je do skříně.

„Kvak,“ pokračoval Žbluňk, „když umyju nádobí teď, tak ho nemusím mýt zítra, že ne?“

„Ne,“ odpověděl Kvak, „to opravdu nemusíš.“

Žbluňk umyl a utřel nádobí a uložil ho do kredence.

„Kvak,“ řekl potom, „když teď vyčistím okna a zaleju rostlinky, nebudu to muset dělat zítra, vid’?“

„Ne,“ potvrdil Kvak, „nic z toho nebudeš muset dělat zítra.“

Žbluňk oprášil křesla. Vyčistil okna. Zalil rostlinky. „Hotovo. Kvak, teď je mu líp. Už nemám bídnou náladu.“

„Proč?“ zeptal se Kvak.

„Protože práce je udělaná. Teď si můžu zítřek schovat na něco, co chci dělat doopravdy.“

„A co je to?“ zeptal se Kvak.

„Zítra“, odpověděl Žbluňk, „si dám pohov a budu brát život z té příjemnější stránky.“

Potom Žbluňk zalezl zpátky do postele. Přetáhl si deku přes hlavu a usnul.

5.3 Text ke 3. lekci

Jak se postýlka rozzlobila

Je už večer, ale Martínek si ještě hraje s medvídkem.

„Martínku, pojd' se mýt!“ volá maminka.

Martínkovi se nechce. Ví, že bude musit po mytí do postele.

„Maminko, co kdybys umyla dneska místo mne medvídku?“ zeptá se maminky.

Ale maminka nechce mýt medvídku, maminka chce umýt Martíňka. A tak se Martínek přece jen jde mýt. Copak ruce, ty se myjí jako nic. Ale krk a uši, to není jen tak. Martínek začne křičet:

„Nechci, nechci, to bolí!“

„To se tě drží špína a nechce tě pustit,“ říká dědeček.

„Jak se mě drží ta špína?“ rád by věděl Martínek.

„Copak má ruce? A má špína také nožičky?“ směje se.

„Podívej,“ říká dědeček a ukazuje do umyvadla, „špína nemá nožičky, a přece utekla před kartáčem do vody a schovala se tam.“

„Ta špína se špatně schovala,“ povídá Martínek, „já ji tam ve vodě vidím.“

„Však to byla veliká špína,“ usmívá se dědeček, „a ta se nemůže schovat v malém umyvadle.“

Maminka bere ručník a Martíňka osuší. Ještě košilku a už je Martínek v posteli.

„Já ještě nechci spát,“ mračí se Martínek.

Postýlka pod ním zavrže a dědeček povídá:

„Psst, poslouvej Martíňku! Mně se zdá, že postýlka něco říká.“

Martínek je tedy zticha a za chvíli se potichu zeptá: „A co ta postýlka povídá, dědečku?“

„Jen poslouvej, poslouvej,“ řekne dědeček.

A Martínek ztichne a poslouchá, poslouchá...

Teď, teď postýlka něco pověděla. A teď zase a hlasitěji.

„Nechci, nechci,“ natřásá se postýlka.

„Jejda,“ diví se Martínek, „kdepak ses, postýlko, naučila říkat – nechci?“

Postýlka vrzne a povídá:

„Nechci, nechci – kdepak bych se tomu naučila? Tady jsem se tomu naučila, tys mě to naučil. Pořád křičíš: nechci – jak bych se to nenaučila!“

Martínek se zamračil. Co ho ta postýlka hubuje? A aťsi hubuje! Cožpak mají postýlky uši? Jako pejsek nebo kočka? Postýlka je postýlka. Na postýlce se spí.

„Nech mě spát a nemluv,“ hněvá se Martínek na postýlku.

„Nechci,“ zavrže postýlka.

„A co nechceš?“ rád by věděl Martínek.

„Tebe nechci,“ říká postýlka, „nikoho nechci, tlačíš mě, chci být sama, nechci, aby na mě někdo spal.“

„Ták,“ leká se Martínek, to jsem naučil postýlku pěkné věci!“

„Vždyť jsi postýlka,“ povídá Martínek, „a postýlky jsou na psaní, musíš chtít, abych na tobě spal!“

„A nechci a nechci,“ vrtí se postýlka pod Martínkem, „nic nemusím chtít! Ty se také nechceš mýt a nechceš spát.“

„Ale já už chci spát,“ říká Martínek.

„Tak, tak,“ směje se postýlka, „ty chceš, ale já nechci a nechci!“

„Tak si nechtěj,“ řekne Martínek, „já tě nebudu poslouchat a raději usnu.“

„A já tě nenechám spát,“ poskočí postýlka a hop a hop, začne poskakovat.

„Neskákej, postýlko,“ domlouvá Martínek postýlce, „vždyť spadnu na zem!“

„Aťsi,“ řekne postýlka, poskočí si hop a hopla a šup – Martínek sjede i s peřinou na zem.“

„Copak se tu děje?“ přiběhne maminka a zvedá Martínka ze země.

„To postýlka,“ žaluje Martínek, „říkala: nechci - a shodila mě na zem.“

„To ne – postýlka,“ povídá maminka, „ale ty sám jsi večer křičel: nechci! Pak máš v noci divoké sny. Něco se ti zdálo a spadl jsi z postele.“

Martínek si přitáhne peřinu k bradě a poslouchá, řekne-li postýlka ještě něco.

Ale postýlka je pěkně zticha.

5.4 Text ke 4. lekci

Barborka a cucavé bonbóny

Byla jedna holčička, jmenovala se Barborka, a ta měla v puse plno maličkých bílých zoubků, jeden hezčí než druhý.

Ráno si je čistila červeným kartáčkem a říkala jim, počkejte, uvidíte, jaké dobroty vám dám dneska ke kousání.

Jenom žádné vánočky nebo rohlíky namáčené do kávy, říkaly zoubky a Barborka se smála, co vám to napadá, to já přece nejím, to má ráda moje babička.

A dávala zoubkům na kousání chleba s máslem a telecí maso a maličké bílé zoubky kousaly a kousaly a to je bavilo, protože zuby jsou opravdu ke kousání.

A večer, než šla Barborka spát, zase je čistila červeným kartáčkem a ptala se, jak se jim to líbilo.

To víš, že se nám to líbilo, říkaly zoubky Barborce, chléb měl pěkně vypečenou kůrku a to nám baví, protože můžeme pořádně kousat a vůbec se nenudíme.

Tak vidíte, říkala jim Barborka a pak se na ně do zrcadla usmála a zoubky se usmály na ni a všichni šli spát.

Ale jednou přišla na návštěvu teta Cecílie a přinesla veliký sáček plný cucavých bonbónů.

A Barborka řekla, děkuji, tetičko Cecilko, udělala jsi mi cikánskou radost.

Ale zoubky neměly vůbec žádnou radost, když se v puse objevil cucavý bonbón od tetičky Cecílie, zoubky si říkaly, co s tím, to není nic ke kousání, co budeme dělat, abychom se nenudily?

A tak si řekly, že si budou na něco hrát, třeba na schovávanou.

Nejdřív se ale musíme rozpočítat, řekl jeden malý zoubek, a ostatní přikývly, správně, nejdřív se rozpočítáme.

Tak se nejdřív rozpočítaly, a jak to při rozpočítávání bývá, jeden z nich vypadl.

Jeden z vás chybí, řekla večer Barborka, když si čistila zuby červeným kartáčkem, jeden z vás mi vypadl, co to má znamenat?

Co by to mělo znamenat, řekly zoubky, cucala jsi celý den bonbóny, neměly jsme co dělat, tak jsme si hrály na schovávanou, a protože se při tom musí rozpočítávat, tak jsme se rozpočítaly a jeden vypadl.

Příště nic takového nedělejte, řekla Barborka, ale zoubky nebyly jen tak potichu a jeden, který byl až docela vzadu, Barborce řekl:

Dobrá, Barborko, ale ty přestaň jíst ty cucavé bonbóny, jinak se zas budeme nudit.

Co je tohle za hubatou řeč, řekla Barborka a velice se zamračila, cucavé bonbóny mi chutnají, přinesla mi je tetička Cecilka a mám jich plný sáček. Budu je jíst tak dlouho, dokud je nesním.

A opravdu jedla jeden za druhým a zoubky se nudily, a tak si zase hrály na schovávanou a zase se rozpočítávaly, a jak se rozpočítávaly, vždycky některý vypadl, a než Barborka snědla celý sáček cucavých bonbónů, všechny zuby byly pryč, jeden se stal zubem v klíči, jiný zubem v hřebenu, jenom vpředu zbyl jeden malý bílý zoubek a ten se na Barborku smutně díval.

A Barborka se na něho také smutně dívala a řekla mu:

Ty mi už nevypadneš, vid'?

Asi ne, řekl zoubek, nemám se s kým rozpočítávat.

To je dobře, řekla Barborka, už nemám žádný cucavý bonbón, teď už budu jíst zase chléb s máslem a tlecí maso a taky syrové kedlubny.

Ty jsi ale hloupá, Barborko, řekl zoubek, cožpak si myslíš, že na to stačím? To by nás muselo být víc. Teď budeš muset jíst jenom vánočky a rohlíky namáčené v černé kávě.

A Barborka si myslela, to je tedy pěkná věc, to já přece nemám vůbec ráda. Ale nedalo se nic dělat.

A tak Barborka sedávala a babičkou a jedla vánočku a rohlíky namáčené v kávě, a když přišla jednou na návštěvu tetička Cecílie, zůstala stát ve dveřích jako sloup a řekla, to jsem blázen, kde se tady vzaly dvě babičky?

5.5 Text k 5. lekci

Tučňák v Africe

Jeden tučňák z Antarktidy
hrdě řekl: „Pánové,
zítra jedu do Afriky!
Jak? No na kře ledové!
Je mi fuk, že je tam horko.
Když pojedu na ledu,
povezu si zimu s sebou,
mrazy jim tam předvedu!“

Jak však tučňák na kře připlul
do vod teplých moří,
zděsil se – jeho kra taje,
led se pod ním boří....

Afrika neztuhla mrazem,
ten pokus se nezdařil
a tučňák se napůl horkem,
napůl studem vypařil.

Co z toho příběhu plyne?
Návod celkem prostý:
Neprosazujte své zvyky
tam, kde jste jen hosty.

5.6 Ukázky dotazníků

L
Martin

1. LEKCE

DOTAZNÍK

1. O čem byl včerejší příběh?

JAK DĚTI SKLINA DVA VILETI

2. Jaké dobrodružství děti prožily?

SKORO DOBRE

3. Co nakonec udělaly s penězi, které si při brigádě vydělaly?

DAALI KLUKOVI NAVOZIK

✓

2

D

1. LEKCE

3

DOTAZNÍK

1. O čem byl včerejší příběh?

O DĚTECH KTERÉ DOSTALI ZA UKOL
JEDNOHO ZLE NA ŽE SVE SKUPIN
DAT NA VOŠČEK. MUSEL TO BÍT NEKDO
TAKOVÍ KDO BÍDO VĚČERA NESLESL.

2. Jaké dobrodružství děti prožily?

SCHOOL VSKÉ DVEŘE DO VLAKU
KLICKOVAT MEZI ZAVAZADLI A
ROZHODNOUT SE JESTLI PRISPIELI NA
NI KLUBOVNI NEBO NA ELEKTRICKÝ VOZIČEK PRO

3. Co nakonec udělaly s penězi, které si při brigádě vydělaly?

JEDNOHO SVEHO

✓

SKRAŠ

KAMA

RADA

ROZHO

SE PRO

D VLADAN

1. LEKCE

3.

DOTAZNÍK

1. O čem byl včerejší příběh?

o dětech, kteří museli sáhat vozíček a

2. Jaké dobrodružství děti prožily?

hazili dárky lidem a
sádky uspěly

3. Co nakonec udělaly s penězi, které si při brigádě vydělaly?

na me vozíček koupili

D

2. LEKCE

Domča - 2. TR.

JAK SE JMENOVALY HLAVNÍ POSTAVY?

ŽBL UNKA K VAK

JAKÁ PRÁCE ČEKALA NA JEDNU POSTAVU Z KNIŽKY?

VAIVIA L NADOB
UMIA NADOB

JAK SI S PRACÍ PORADIL – KDY JI UDĚLAL?

JEN PĚŇ

L

VLADAN

2. LEKCE

0

JAK SE JMENOVALY HLAVNÍ POSTAVY?

nerve

JAKÁ PRÁCE ČEKALA NA JEDNU POSTAVU Z KNÍŽKY?

uklid domu

JAK SI S PRACÍ PORADIL – KDY JI UDĚLAL?

L

EMM ČA

2. LEKCE

0

JAK SE JMENOVALY HLAVNÍ POSTAVY?

saba byla klavír

JAKÁ PRÁCE ČEKALA NA JEDNU POSTAVU Z KNÍŽKY?

nerve

JAK SI S PRACÍ PORADIL – KDY JI UDĚLAL?

nerve